

Université de Montréal

L'intégration socio-scolaire et les stratégies identitaires d'adolescents iraniens
à Montréal

Par: Lida Aghasi Sorkhabi

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

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

Septembre 2009

© Lida Aghasi Sorkhabi, 2009

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif de mieux explorer la problématique de l'intégration sociale et scolaire des jeunes immigrants, en nous penchant spécifiquement sur le vécu d'adolescents iraniens récemment arrivés au Québec. Nous tentons, entre autres, d'identifier les conflits de valeurs entre les parents et les adolescents d'une part, et de cerner les stratégies identitaires de ces adolescents face à ces conflits, d'autre part. Enfin, elle essaie de comprendre la perception des parents de ces adolescents envers ces enjeux. Dans cette étude, l'intégration sociale est principalement abordée sous l'angle des stratégies d'acculturation par le biais d'entrevues qualitatives auprès de quatorze jeunes de 13 à 18 ans ainsi que leurs parents (neuf).

L'analyse des données démontre que ces jeunes ont un discours positif sur leur intégration scolaire et sociale. Le vécu familial et leurs choix de vie sont influencés essentiellement par leur milieu familial. L'influence de leurs amis – en général d'origine diversifiée – se limite à l'utilisation de leur temps libre. Ils croient aux valeurs traditionnelles iraniennes, tout en essayant d'être indépendants, libres et d'adopter un style de vie influencé par la société d'accueil qui peut conduire à des conflits potentiels avec leurs parents. Lorsque cela est le cas, les principales stratégies identitaires de ces jeunes sont celles de la cohérence complexe ou de la cohérence par modération des conflits de codes de vie. Par ailleurs, nous avons noté que le développement chez ces jeunes d'un sentiment d'appartenance à leur pays d'accueil repose principalement sur leur scolarisation.

En résumé, nous pouvons constater que les jeunes d'origine iranienne, récemment arrivés au Québec, s'adaptent relativement facilement à leur nouvel environnement de vie tout en conservant leur attachement à leur culture d'origine. Ceci nous permet de conclure que leur processus d'intégration correspond peu à l'aliénation des jeunes musulmans maintes fois décrite dans la littérature internationale et nationale.

Mots-clés : Intégration sociale et scolaire, conflits de valeurs, stratégies identitaires, adolescents, immigrants iraniens.

ABSTRACT

This exploratory research aims to study academic and social integration of teenagers of Iranian origin recently arrived in Québec. It attempts to identify conflicts of values between parents and these teenagers and to discover identity strategies of these teenagers vis-a-vis these conflicts. It also tries to identify the strategies used by these teenagers to attain social and academic integration in school. Moreover, we try to understand the perception of the parents of these teenagers towards these issues. In this study, social integration is mainly approached with respect to strategies of acculturation by conducting qualitative interviews with fourteen adolescents ages 13-18 and their parents (nine).

The analysis of gathered data shows that these young people adapt easily to their new environment while preserving their attachment to their culture of origin. Their life choices are influenced essentially by their family environment. The influence of their friends, generally from diverse origins, mainly affects their leisure and use of free time activities. They believe in the Iranian traditional values while trying to be independent and free with a modern lifestyle, which can lead to potential conflicts with their parents. The preferred identity strategies of these teenagers are primarily those of complex coherence or coherence by moderation of the conflicts of codes. These young people have a positive opinion about their studies and do not seem to feel any conflict in their academic environment.

In short, we can state that Iranian youth, recently arrived in Quebec, adapts relatively easily to their new living environment while conserving their attachment to their

culture of origin. This enables us to conclude that their process of integration has little similarities with the alienation of Moslem youth often mentioned and described in the international and national literature.

Keywords: Social and academic integrations, value conflict, identity strategies, adolescents, Iranian immigrants.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	i
Abstract	iii
Table des matières	v
Liste des sigles et abréviation	ix
Dedicace.....	x
Remerciements.....	xi
Introduction	1
Chapitre 1: Problématique et présentation de l'objet de recherche	4
1.1 L'immigration et l'intégration des Iraniens au Québec: éléments contextuels	5
1.1.1 L'immigration au Canada et au Québec	5
1.1.2 L'immigration musulmane.....	6
1.1.3 La spécificité de l'islamité québécoise	10
1.1.4 La communauté iranienne au Québec	10
1.2 L'adaptation de l'école à la diversité	13
1.2.1 Bref historique et aperçu des clientèles.....	13
1.2.2 Les conflits culturels et les tensions raciales dans les institutions scolaires	14
1.2.3 L'accommodement raisonnable en milieu scolaire.....	17
1.3 L'intégration des jeunes issus de l'immigration et la spécificité des jeunes issus de l'immigration musulmane: une question en pleine émergence ..	20
1.4 L'objet de recherche et sa pertinence	25
Chapitre 2: Cadre théorique et revue de la littérature.....	29

2.1	L'intégration au sein d'une société pluraliste.....	30
2.1.1	L'intégration et l'égalité.....	32
2.1.2	L'intégration pluraliste et les droits sociaux des minorités.....	33
2.2	L'intégration sociale; ses dimensions et ses indicateurs	36
2.2.1	Les dimensions de l'intégration sociale	36
2.2.2	Les indicateurs de l'intégration sociale.....	38
2.3	L'acculturation	41
2.3.1	Le cadre conceptuel d'acculturation	42
2.3.2	Les niveaux d'acculturation	46
2.3.3	Les stratégies d'acculturation: modèles de Berry et de Bourhis et al. ...	47
2.4	Les concepts d'identité personnelle et sociale	49
2.4.1	Le processus de la formation identitaire	52
2.4.2	La période de l'adolescence et le processus de formation identitaire ...	55
2.4.3	L'impact du contexte migratoire sur la construction identitaire	59
2.4.4	L'effet de l'appartenance ethnique sur la construction identitaire.....	62
2.4.5	Les stratégies identitaires	66
2.5	Les conflits de valeurs et l'intégration scolaire et sociale des élèves d'origine immigrante.....	74
2.6	Les immigrants iraniens en diaspora	78
2.6.1	La famille iranienne et son évolution en diaspora	81
2.6.2	Les attentes et les valeurs véhiculées par les parents.....	85
2.6.3	Les valeurs des jeunes Iraniens en Iran et dans la diaspora	90
Chapitre 3: Présentation de la recherche et de la méthodologie		97
3.1	L'objet et les questions spécifiques de la recherche.....	97
3.2	Description de la méthodologie.....	99
3.2.1	Le type de recherche	99
3.2.2	L'échantillon et le recrutement	100

3.2.3	Les instruments de mesure et la passation de l'entrevue	101
3.2.4	L'analyse des données.....	105
3.3	Les limites de la recherche	107
Chapitre 4: Analyse des entrevues		110
4.1	Les caractéristiques sociodémographiques et le vécu migratoire des jeunes et de leurs parents.....	110
4.1.1	Les caractéristiques sociodémographiques	110
4.1.2	Le motif de l'immigration.....	113
4.2	L'intégration scolaire et sociale des jeunes	114
4.2.1	Les attitudes des jeunes face à l'école.....	114
4.2.2	Les relations avec les enseignants.....	116
4.2.3	L'attachement au pays d'accueil.....	117
4.2.4	L'attachement à l'Iran, source d'influences culturelles métissées.....	119
4.2.5	Les pratiques linguistiques et culturelles	120
4.2.6	Le point de vue des parents.....	121
4.3	Le vécu familial et social des jeunes et leurs choix de vie.....	124
4.3.1	La fréquentation d'amis	124
4.3.2	Le contrôle parental par rapport à ces fréquentations	126
4.3.3	Relations avec les parents notamment avec la mère	130
4.3.4	Le mariage.....	131
4.3.5	Le point de vue des parents.....	133
4.4	Les valeurs et les conflits de valeurs	135
4.4.1	Les valeurs des jeunes.....	135
4.4.2	Les valeurs des parents.....	139
4.4.3	Les perceptions des jeunes des valeurs de leurs parents.....	141
4.4.4	Les conflits de valeurs.....	144
4.4.5	Le point de vue des parents.....	145

4.5 Les stratégies identitaires	147
4.5.1 La sociabilité	147
4.5.2 L'exemplarité	149
4.5.3 Les stratégies du non-dit	151
4.5.4 Stratégies de contournement des obstacles.	154
4.6 Les facteurs d'intégration sociale.....	155
4.6.1 L'appartenance au groupe d'origine	156
4.6.2 L'appartenance à la société d'accueil	157
4.6.3 La qualité des relations interethniques.....	159
4.6.4 Le style d'acculturation, l'intégration	161
Chapitre 5: Discussion et conclusion.....	163
Bibliographie.....	173
Annexes.....	xiii
Notes	xxxiii

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATION

CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CRIQ	Conseil des relations interculturelles du Québec
DEC	Diplôme d'études collégiales
MCCI	Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
MELS	Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MICC	Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration
OIM	Organisation internationale pour la migration

DEDICACE

À toi maman pour ton amour

Pour tes sacrifices...

En témoignage de mon éternelle reconnaissance

REMERCIEMENTS

Cette thèse a été pour moi une aventure personnelle très importante, de loin la plus longue qu'il m'ait été donné d'effectuer. Mais elle n'aurait pu se concrétiser sans la participation et l'appui de nombreuses personnes que j'ai eu la chance de côtoyer au cours de toutes ces années.

Mes sincères remerciements vont principalement à ma directrice de thèse, Madame Marie McAndrew, pour sa patience infinie afin de parvenir à m'expliquer des points qui m'étaient entièrement obscurs. Les qualités de cette professeure et chercheuse: sa rigueur, son exigence intellectuelle, sont connues de tous, mais ce qui m'a vraiment touchée c'est sa grande empathie envers ses étudiants. Sans elle et la confiance qu'elle m'a accordée, cette thèse ne serait jamais arrivée à son terme et, pour cette raison, elle a toute ma reconnaissance et mon profond respect.

Mes pensées vont au professeur Djavid Ajar, ancien codirecteur de cette thèse, pour la chaleureuse humanité et les bons conseils dispensés pendant la réalisation du projet de thèse.

Un grand merci du fond du cœur à tous les répondants de mon enquête. Ils ont accepté de me faire confiance et de partager avec moi leur univers intérieur si enrichissant.

Mes plus sincères remerciements à tous ceux qui, par leur gentillesse, leur disponibilité et leur générosité, m'ont permis de me perfectionner et de mener à bien mes travaux de thèse. Un très grand merci à ma bien chère amie Danielle qui a

toujours était présente à mes côtés. A Josette, pour avoir toujours su m'écouter et m'aider à corriger mes manuscrits. Et finalement à Joubine pour son soutien sans pareil.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui me sont chères, en commençant par mes parents, surtout ma mère Narges qui n'a jamais cessé de croire en mes capacités. Ma sœur Aida et son fils Sam, qui m'ont toujours soutenue et sur qui je pouvais compter inconditionnellement, je vous aime infiniment. Et mes beaux-parents Tahmineh et Ali qui m'ont poussée et encouragée à achever cette thèse.

Bien évidemment, un grand merci à mon meilleur ami, Farshid, pour son amour sans limites, son calme et sa sérénité très réconfortants tout au long de notre vie commune et surtout pendant cette longue aventure. Merci à mes deux fils Rouzbeh et Avesta pour être la joie de ma vie!

INTRODUCTION

Un des phénomènes les plus marquants de ces dernières années est la diversification en matière d'immigration. Les immigrants du Québec viennent de partout dans le monde et sont issus de divers milieux culturels et linguistiques. De plus, au cours des dernières années, nous sommes témoins d'une immigration majoritairement issue de pays non occidentaux comme par exemple l'Asie et le Moyen-Orient.

Les changements dans la provenance des immigrants ont soulevé par la suite la question de l'intégration de ces nouveaux arrivants. Pour cette raison les études sur l'intégration des immigrants se sont multipliées et elles reposent souvent sur un postulat de base, selon lequel les immigrants et leurs enfants auraient des problèmes d'adaptation à leur nouveau contexte. L'école québécoise comme l'ensemble de la société, est interpellée par cette préoccupation.

Les Québécois d'origine iranienne font partie de cette nouvelle vague migratoire. Dans cette recherche nous essayons de comprendre ce groupe de migrants, car malgré l'essor rapide de cette immigration depuis les dernières années, ces derniers ont été très peu étudiés au Québec. Plus spécifiquement, nous voulons connaître les démarches qu'adoptent individuellement les adolescents d'origine iranienne (nouveaux arrivants) en vue d'opérer leur intégration sociale et scolaire au Québec. Il s'agit d'examiner l'intégration du point de vue des individus, de leurs sentiments, de leurs perceptions, ainsi que des stratégies identitaires qu'ils emploient.

Le débat qui nous a encouragés à entreprendre cette recherche est la polémique récurrente autour du phénomène de la distance culturelle. En effet, toute une

littérature scientifique soutient qu'en contexte migratoire la distance culturelle entre la culture d'immigrants et celle de la société d'accueil peut engendrer des conflits identitaires. Est-ce le cas pour les immigrants d'origine iranienne? Pour répondre à cette question, nous donnons la parole aux jeunes participants d'origine iranienne lors de notre recherche exploratoire portant sur l'intégration socio-scolaire et les stratégies identitaires des adolescents iraniens face à des conflits de valeurs.

Nous avons structuré la thèse en cinq chapitres. Le premier présente des aspects de la problématique soit un bref portrait de l'évolution de l'immigration, orienté vers l'immigration musulmane et iranienne au Québec. Suit ensuite la question de l'adaptation à la diversité à l'école ainsi que celle de l'intégration des jeunes immigrants et surtout des jeunes musulmans au Québec. Nous terminerons ce chapitre par la formulation de notre thème général de recherche.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique ainsi qu'à la revue de la littérature. Nous y abordons le concept d'intégration dans une société pluraliste ainsi que celui de l'intégration sociale. Nous parlons ensuite du phénomène de l'acculturation et du processus de formation identitaire en insistant sur les stratégies que mettent en œuvre les jeunes immigrants à cet égard. Suit une courte description des conflits de valeurs et de l'intégration scolaire et sociale des élèves immigrants. Nous terminons ce chapitre en relevant diverses caractéristiques des immigrants iraniens en diaspora.

Le troisième chapitre présente la recherche ainsi que sa méthodologie. Plusieurs points y sont discutés, entre autres, le type de recherche, les choix de l'échantillon, la

conception de l'outil de collecte de données et le déroulement des entrevues, le choix de l'analyse et finalement, les limites de cette méthodologie.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons l'analyse des résultats obtenus en traitant successivement des caractéristiques sociodémographiques et du vécu migratoire des jeunes et de leurs parents, de leur intégration scolaire et sociale, du vécu familial et sociale des jeunes et de leurs choix de vie, des conflits de valeurs et des stratégies identitaires ainsi que des facteurs d'intégration sociale.

Dans le cinquième chapitre, celui de la discussion et de la conclusion, nous revenons sur les principales conclusions de la recherche en tentant de montrer en quoi celles-ci corroborent ou au contraire infirment diverses tendances cernées dans notre cadre théorique. Nous abordons ensuite les retombées potentielles de notre recherche tout en rappelant certaines de ses limites. Finalement nous évoquons quelques perspectives pour des recherches futures.

CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE ET PRÉSENTATION DE L'OBJET DE RECHERCHE

Ce chapitre se divise en quatre sections. Dans la première, nous mettrons en contexte l'évolution de l'immigration au Canada et au Québec avec les transformations subies ces dernières années. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la diversité ethnoculturelle et religieuse engendrée par cette immigration. Notre recherche portant sur l'intégration sociale des adolescents d'origine iranienne, nous nous pencherons également sur l'immigration musulmane et nous soulignerons plus spécifiquement les caractéristiques de la communauté iranienne qui, au Québec, est de religion musulmane. Comme une grande partie des conflits de valeurs peut être générée par des antagonismes entre les pratiques et les attentes des intervenants scolaires et celles des familles, il est important d'explorer cette dimension. Pour cette raison, dans la seconde partie, nous soulèverons la question de l'école et de son adaptation à la diversité ethnoculturelle de sa clientèle. Cette mise en contexte nous aidera à mieux comprendre, dans la troisième section, la situation des jeunes issus de l'immigration et spécifiquement ceux d'origine musulmane. Nous sommes également intéressés à voir comment et par quel genre de stratégies ces jeunes se font une place dans leur nouveau contexte de vie. Pour ce faire, nous essayerons de comprendre comment se déroule l'acculturation des jeunes issus de l'immigration. Nous terminerons ce chapitre en abordant notre objet de recherche ainsi que sa pertinence.

1.1 *L'immigration et l'intégration des Iraniens au Québec: éléments contextuels*

1.1.1 *L'immigration au Canada et au Québec*

L'immigration au Canada est un facteur important dans la croissance de la population. Selon le recensement de 2006, le nombre de personnes nées à l'étranger atteint 6 186 950, soit le niveau le plus élevé depuis 75 ans. Il s'agit d'un taux de croissance de 13,6 %, quatre fois plus élevé que celui de la population née au pays qui est de 3,3 % (Statistiques Canada, 2007). Les trois régions métropolitaines qui attirent la plupart des nouveaux arrivants sont Toronto, Montréal et Vancouver.

Au Québec, le nombre de personnes nées hors du Canada a atteint 851 600, lors du recensement de 2006. C'est la plus forte proportion jamais constatée dans l'histoire du Québec, soit 11,5 % de la population totale en 2006. Il s'agit d'un taux de croissance de 20,5% par rapport à 2001. C'est dans la région montréalaise que l'on observe la plus forte concentration de l'immigration puisque 77,4% des immigrants en 2009 s'y sont installés (MICC, 2009). Montréal, qui occupait la troisième place au Canada pour l'importance de sa population immigrée lors du recensement de 2001, atteint le deuxième rang en 2006 (Statistiques Canada, 2007).

Parmi les 1,1 millions d'immigrants arrivés au Canada entre 2001 et 2006, près de 58,3 % sont nés dans les pays asiatiques, y compris le Moyen-Orient. Ainsi, pour la première fois, la proportion de la population née dans ces pays surpasse celle de la population née en Europe (36,8%). Six pays sont en tête de liste quant à l'origine du pays de naissance des nouveaux arrivants soit la Chine et l'Inde (11,6 %), les

Philippines (7 %), le Pakistan (5,2 %), la Corée du Sud (3,2 %) et l'Iran (2,5 %) (Statistiques Canada, 2007).

Quant au Québec, plus que par son ampleur, l'immigration récente se caractérise par la diversité des pays d'origine (McAndrew, 1995). La composition linguistique et culturelle de l'immigration a considérablement changé depuis ces dernières années. Nous sommes témoins actuellement d'une immigration majoritairement issue de pays non occidentaux comme par exemple l'Asie et le Moyen-Orient (31 %), l'Afrique (27%), l'Amérique latine (20%). Les Européens représentent seulement (23%) du total des nouveaux arrivants. Selon McAndrew (2006), ceci est dû à diverses orientations tel le maintien d'une sélection non discriminatoire, le principe de la réunification familiale et, finalement, le mouvement international d'accueil des réfugiés, tant au Canada qu'au Québec.

La diversité religieuse est un aspect important de l'immigration et du pluralisme culturel du Québec (Statistiques Canada, 2001; Geadah, 2007). Bien que la population immigrée soit majoritairement catholique à 83% (entre 1991 et 2001), ce sont les religions non chrétiennes qui, proportionnellement, ont davantage accru leurs effectifs. Les musulmans, les hindous, les bouddhistes, les sikhs font partie de ce groupe (Statistiques Canada, 2007).

1.1.2 L'immigration musulmane

L'immigration musulmane s'est grandement intensifiée ces dernières années de sorte qu'aujourd'hui les musulmans sont considérés comme étant la minorité religieuse la plus importante au Canada et au Québec. Ils viennent d'un peu partout dans le monde

bien que l'Indonésie, la Malaisie et les Philippines soient moins représentés qu'ailleurs au Canada (Helly, 2007).

L'arrivée des musulmans au Canada remonte aux années 1870. Au début, la croissance fut très lente jusqu'à l'abolition, en 1962, des lois fédérales discriminatoires en matière d'origine ethnique des immigrants. Une politique d'admissibilité universelle (CRI, 2007), qui sélectionnait les immigrants selon leur niveau d'études, leurs qualifications, leurs compétences (Daniel, 2003), a remplacé les anciennes lois. Bien que le pourcentage des musulmans au Canada soit encore très faible en regard de la population totale (2% de la population canadienne), il comporte une croissance extrêmement rapide et la plus grande parmi les groupes religieux du pays (Mansur, 2008). Le nombre des musulmans au sein de la population totale a plus que doublé entre 1991 et 2001, passant de 253 000 à près de 580 000 soit une croissance de + 129% (Statistiques Canada, 2001).

Les musulmans choisissent le Canada comme terre d'accueil pour deux raisons principales. La première vient de la situation socio-économique et politique qui prévaut dans les pays musulmans et la deuxième est due aux difficultés que vivent les musulmans en Europe et aux États-Unis, ainsi que l'arrêt de cette immigration dans les autres pays du monde. L'âge moyen de cette population étant de 28 ans comparativement à 38 pour la population totale, les musulmans ont le potentiel de croissance le plus rapide de toutes les communautés religieuses (Mansur, 2008).

La présence musulmane au Québec est un phénomène relativement récent. Ce n'est que dans les années 1960 qu'elle commence à s'organiser. On assiste alors à la

fondation d'institutions islamiques. La première mosquée, celle du Centre islamique du Québec, est construite en 1965, à Ville Saint-Laurent. En contexte québécois, l'émergence d'une communauté musulmane n'est donc perceptible que depuis les années 1970 (Daher, 2003).

Au Québec, les musulmans forment le groupe religieux dont la croissance a été la plus rapide entre 1991 et 2001. Leur nombre et leur pourcentage au sein de la population totale ont plus que doublé, passant de 45 000 à 109 000, une croissance de 142%. En 2001, ils formaient 1,5 % de la population totale du Québec. Ainsi, l'Islam est dorénavant la deuxième grande religion québécoise (Statistiques Canada, 2001).

Une grande majorité de ces musulmans, soit plus de 100 000, se trouve à Montréal (MICC, 2003). Ils résident un peu partout sur l'île de Montréal. La religion n'est pas un facteur déterminant dans leur choix de résidence. Ils ont tendance à s'installer dans les mêmes quartiers que les individus du même groupe ethnoculturel, avec qui ils partagent la même langue et la même origine ethnique (McAndrew, 2008). En ce qui concerne les lieux de culte islamique, en 2003 il en existait déjà une soixantaine au Québec dont 95 % dans la région métropolitaine. La plupart de ces lieux de culte est dirigée par des associations qui s'organisent généralement, mais non exclusivement, à partir des nationalités (Daher, 2003).

Au Québec et surtout à Montréal, une grande majorité (60 %) des nouveaux arrivants musulmans vient des pays francophones et ont le français comme unique langue d'usage. Cependant le monde musulman reflète une diversité ethnoculturelle importante. Les musulmans au Québec sont composés de groupes contrastés. Outre

leur appartenance sunnite ou chiite, les musulmans se différencient par la classe d'âge, le statut socio professionnel, les orientations politiques, mais aussi selon leur nationalité, leur pays d'origine et leur ethnie.

Au plan religieux, il existe une division entre chiites et sunnites. Au plan linguistique, c'est davantage une mosaïque que forment les musulmans, composée d'Arabes, de Maghrébins, de Libanais francophones, de Pakistanais, de Turcs, d'Irakiens et d'Iraniens anglophones. On rencontre parmi ces derniers différents types de musulmans : des croyants pratiquants qui vivent l'Islam de façon très religieuse, des croyants non pratiquants qui ont un rapport sélectif avec leur religion, et des musulmans qui ont opté pour la laïcité (Castel, 2002; Rousseau, 2006; Daher, 2003).

Les musulmans d'ici proviennent d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient (60% en 2001), d'Asie du Sud (20%) et d'Asie de l'Ouest ou Centrale (15%) (McAndrew, 2008). Selon McAndrew (2008), parmi les musulmans de l'Afrique du Nord et du Moyen Orient, 90% connaissent la langue française. Ils présentent un niveau d'études supérieur (30%) à celui de la moyenne québécoise (14.3%). Quant aux musulmans de l'Asie du Sud, seulement 35% d'entre eux connaissent le français. Comparativement au premier groupe, seul 22% ont des diplômes universitaires. Et finalement, dans le troisième groupe, 70% connaissent le français mais cette langue n'est pas la langue parlée à la maison. En ce qui concerne leur niveau d'études, 30% de ces ressortissants ont des diplômes universitaires. Cependant il existe une grande différence à l'intérieur du même groupe entre des ethnies différentes. Par exemple, il existe un grand écart entre les Iraniens qui détiennent des diplômes supérieurs et les Turcs qui

possèdent un niveau d'études beaucoup moins avancé. Au point de vue professionnel, les musulmans se trouvent à tous les niveaux et dans tous les secteurs.

1.1.3 La spécificité de l'islamité québécoise

L'islamité québécoise diffère par certains aspects de celle qui se construit dans d'autres pays occidentaux. Selon Daher (2003), à cause de l'implantation récente de la communauté musulmane au Québec et de l'absence de domination d'un groupe ethnique sur les autres groupes (comme c'est le cas des Maghrébins en France, des Turcs en Allemagne), aucun groupe ethnique ne peut assumer le leadership de cette communauté. Une autre particularité des musulmans au Québec c'est la présence de la plus importante proportion de chiites. Alors que dans le monde un musulman sur dix est chiite, au Québec cette proportion est d'environ un sur quatre (Castel, 2007).

Pour Daher (2003), les musulmans du Québec forment une communauté à part entière. D'autres tel que Biron (2002) ne parlent pas d'une véritable communauté musulmane. Ces musulmans n'ont pas non plus de leaders reconnus et ils vivent un déficit organisationnel. De plus, les pratiquants se regroupent en autant d'organisations et de mosquées qu'il y a de groupes nationaux.

1.1.4 La communauté iranienne au Québec

D'après le recensement de 2006, il y a 121 510 Iraniens au Canada. Cela représente une augmentation de 38% depuis le recensement de 2001, qui dénombrait 88 225 individus. Au Canada, les Iraniens vivent dans les principaux centres urbains. Plus de 90% des personnes d'origine iranienne ont opté pour trois provinces, l'Ontario

(56 925), la Colombie-Britannique (29 265) et le Québec (12 370) (Statistiques Canada, 2007).

La migration des Iraniens vers le Québec est un phénomène récent. Avant 1946, il n'y avait que quinze Iraniens au Canada. En 1990, ce chiffre passait à 38 915, dont 6 145 pour le Québec, et en 2006 le nombre total d'Iraniens au Québec était de 12 370, dont 11 290 à Montréal (Statistiques Canada, 2007).

La première vague migratoire d'Iraniens s'est inscrite surtout dans le courant de l'exode des cerveaux, ce mouvement incitant le départ de professionnels ou d'étudiants universitaires vers des pays occidentaux. La migration était alors volontaire et amena surtout au Québec des médecins et des professionnels (Moallem, 1989).

Selon Moallem (1989), la deuxième vague migratoire a débuté, au Canada et au Québec, après la révolution iranienne de 1978. Cette vague était composée de trois groupes différents : dans un premier, la bourgeoisie financière; dans un second, ceux qui sont arrivés avec un petit capital; et enfin, les réfugiés politiques au *capital culturel élevé* en raison de leur haut niveau d'études et leur appartenance à la classe moyenne urbanisée. La guerre entre l'Iran et l'Iraq a rendu inévitable le départ de certains Iraniens de leur pays d'origine. La caractéristique principale de cette vague est: «un nombre considérable de postulants au statut de réfugié ou exilé» (p. 134).

Actuellement cette immigration est majoritairement volontaire :

Si au cours des années 1980 l'émigration avait pour principal motif des causes politiques, les années 1990 ont progressivement vu se développer une émigration davantage économique, trouvant sa source dans le désir d'une partie de la population d'améliorer ses conditions matérielles d'existence ou d'acquérir de nouvelles compétences techniques et professionnelles (Neuve-Église, 2007).

A cause de l'incapacité du gouvernement iranien d'améliorer la situation socio politique et économique du pays, depuis les années 1990 surtout avec la guerre du Golfe, des milliers de jeunes de classe moyenne quittent leur pays pour aller s'installer partout dans le monde et notamment au Canada (Chauffour, 2006). Les jeunes qui ne veulent pas attendre d'obtenir un visa d'immigration pour partir reçoivent des propositions pour poursuivre leurs études aux États-Unis ou au Canada. Tout cela a pour effet qu'un diplômé iranien de l'enseignement supérieur sur quatre a aujourd'hui émigré (Centre pour égalité des chances et la lutte contre le racisme, 2005).

Les Iraniens à Montréal tendent à se concentrer dans les quartiers bilingues ou majoritairement anglophones, l'anglais étant la langue moderne enseignée dans la majorité des écoles secondaires iraniennes (Moallem, 1989; Tazmini, 1987).

1.2 L'adaptation de l'école à la diversité

1.2.1 Bref historique et aperçu des clientèles

La diversité du phénomène migratoire, en particulier dans la région montréalaise, se traduit nécessairement par la variété de la clientèle scolaire. Sans constituer un problème en soi, cette situation soulève pour l'école québécoise des problématiques nouvelles et représente un défi d'envergure en raison du double mandat qu'a l'école d'intégrer d'une part les enfants d'origine immigrante au milieu scolaire et de les préparer d'autre part à s'intégrer plus globalement à la société québécoise (CSE, 1993). Cette préoccupation est cependant relativement récente dans l'histoire de l'école québécoise francophone.

En 1977, l'adoption de la charte de la langue française, la loi 101, fait de la fréquentation de l'école française une norme pour tous les élèves (McAndrew, 2001)¹ et étend considérablement le statut du français au Québec (Helly, 1996). L'adoption de cette loi a changé radicalement le paysage de l'école française du Québec : d'une école traditionnellement mono ethnique, il est passé à une école multiethnique (McAndrew, 2001). C'est ainsi que le milieu scolaire québécois, plus particulièrement celui du grand Montréal, accueille à l'heure actuelle des enfants issus de diverses cultures et potentiellement très différentes de la culture scolaire québécoise.

Sur l'île de Montréal, les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni

l'anglais représentent près de 40 % des effectifs scolaires. Ces élèves viennent de l'Algérie (2,1%), d'Haïti (1,6%) du Mexique (1,3%), des États-Unis (1,2%), du Maroc (1,1%), de la Chine (1,0%) etc. (CGTSIM, 2009).

Les élèves de langue maternelle farsi étaient, en 2007-2008, 1 377 sur le territoire du Conseil Scolaire de l'île de Montréal, dont 1 272 dans le secteur français et 105 dans le secteur anglais (MELS ,2008). Pour ce qui est des adolescents d'origine iranienne, notre population cible, nous ne disposons pas encore à ce jour de données spécifiques dans les écoles secondaires de Montréal.

Au Québec comme ailleurs, les décideurs politiques et les établissements d'enseignement ont saisi la nécessité de tenir compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, dans leurs visées et dans leurs pratiques éducatives; cela afin de favoriser l'intégration scolaire tout d'abord et, éventuellement, faciliter l'intégration sociale (CSE ,1993).

1.2.2 Les conflits culturels et les tensions raciales dans les institutions scolaires

La diversité culturelle de la clientèle scolaire entraîne la pluralité des valeurs dans le milieu scolaire. Or, lorsque les valeurs privilégiées par certains parents entrent en conflit avec les valeurs véhiculées à l'école, naissent parfois des tensions et des conflits entre le personnel scolaire, la famille et/ou les enfants d'origine ethnique eux-mêmes (Hohl & Normand, 1996). L'école joue un rôle primordial dans la gestion des conflits de valeurs dans les institutions scolaires, surtout en regard du développement affectif, social et psychologique des enfants qu'elle a à sa charge.

Des recherches effectuées par Hohl (1993; 1996) et McAndrew (1996), ont déjà mis en évidence que par rapport à la négociation des accommodements lors d'un conflit culturel, les intervenants scolaires font preuve de perplexité, parfois de résistance et de peur, causées la plupart du temps par la distance culturelle, les différences de valeurs, les modèles sociaux qui sont souvent sources de malentendus, les jugements de valeurs, les tensions interpersonnelles de conflit, et finalement de la peur de l'échec de l'action professionnelle (Hohl & Cohen-Émerique, 1999).

Quant au racisme et aux tensions raciales, au Québec comme dans la plupart des sociétés modernes et démocratiques, il s'agit d'un problème social et politique qui trouble les équilibres institutionnels (Bataille, Mc Andrew, & Potvin, 1998). Nous sommes au nombre des sociétés qui veulent lutter institutionnellement contre le racisme par différentes lois. Le racisme n'a toutefois pas aujourd'hui le même visage qu'autrefois. Il est moins explicite ou moins organisé. Il ne peut plus légitimer la différenciation et le traitement inégalitaire d'individus appartenant à des *racés* dites inférieures. Il essaie donc plutôt de s'adapter à la modernité démocratique, ce qui rend encore plus difficile son diagnostic et encore moins claire la perception de ses enjeux réels. Ainsi, comme la doctrine raciste est explicitement partagée par peu de gens, le racisme aujourd'hui prend la forme d'une idéologie qui devient visible dans des préjugés ou des stéréotypes (McAndrew & Potvin, 1996). Ces derniers sont des formes diffuses du racisme, attribuant certaines caractéristiques communes à certains groupes ethniques, comme par exemple, les préjugés négatifs à l'égard des Arabes, surtout après les attentats du 11 septembre².

Pour sa part, l'institution scolaire, tout comme la société dont elle est issue, est devenue le lieu d'expression d'une quantité de tensions culturelles (Bataille, McAndrew, & Potvin, 1998). Même si dans notre contexte les racistes sont très minoritaires, les stéréotypes sont assez présents pour que les jeunes puissent les rencontrer à l'école (Malewska-Peyre, 1988). D'ailleurs, le racisme sera toujours ressenti douloureusement par ceux qui en sont l'objet (Malewska-Peyre, 1991; Malewska-Peyre, 1992). En effet, les comportements impliquant une discrimination ethnique ou raciale peuvent être le fait du personnel scolaire ou des élèves eux-mêmes. Cela ralentit malheureusement l'intégration du groupe touché et ce dernier n'a d'autre choix que de se replier sur son identité d'origine (McAndrew & Potvin, 1996).

On ne peut se référer qu'à peu de recherches plus anciennes, pour affirmer que des incidents racistes existent dans les écoles montréalaises. Malgré le fait que les intervenants scolaires essaient d'atténuer l'existence du racisme dans le milieu, en 1987, l'étude de Beauchesne et Hensler a mis en évidence l'existence d'incidents racistes impliquant la violence physique ou verbale parmi les élèves du second cycle du secondaire ayant participé à leur recherche (Beauchesne & Hensler, 1987). D'autres études réalisées par Laperrière et al. (1990) sur la construction sociale des relations interethniques et interraciales chez les adolescents de deux écoles secondaires, ont insisté sur l'effet du racisme sur la construction identitaire et la stratégie d'intégration souvent conflictuelles des jeunes Haïtiens (McAndrew & Proulx, 2000; Potvin, 1999). En ce qui concerne les musulmans, comme précise Helly

(2004), ces derniers n'ont pas encore été traités dans les études sur le racisme au Canada et au Québec.

Cependant, selon McAndrew (2006), depuis les dix dernières années, les conflits qui ont entouré le milieu scolaire ont touché largement la communauté musulmane du Québec. En effet, à partir des années 1990, on assiste à une montée de l'intolérance envers cette communauté. La plupart des conflits, hautement médiatisés, résultent de demandes d'adaptation des normes et règlements scolaires. La résistance autour de l'implantation de l'enseignement de l'arabe dans le cadre de PELO à la commission scolaire Sainte-Croix, ainsi que la crise du hijab sont parmi les conflits qui ont touché l'école québécoise (McAndrew, 2006; 2008; Bataille, Mc Andrew, & Potvin, 1998).

Dans le même sens, Helly (2004), souligne que l'hostilité à l'égard de la culture musulmane était déjà présente dans le contexte scolaire québécois avant même le 11 septembre 2001. Selon l'auteure, le Québec est la seule province canadienne qui a expérimenté des incidents autour de la pratique musulmane dans le domaine scolaire avant le 11 septembre 2001.

1.2.3 L'accommodement raisonnable en milieu scolaire

Des familles appartenant à diverses religions font des demandes particulières. Cela est dû au fait que la diversité religieuse est plus difficile à négocier, surtout dans le cas de l'Islam qui ne sépare pas clairement le privé du public (McAndrew, 2001). La rigidité des politiques scolaires et des contenus d'enseignement peut également aggraver la situation. De plus, pour certains enseignants, la reconnaissance d'une

diversité culturelle et religieuse est perçue comme une menace à leur propre sécurité identitaire³.

Cependant, la diversification ethnolinguistique de la clientèle scolaire oblige l'école à établir un équilibre entre la légitimité des demandes des différents groupes culturels ayant des valeurs particulières et les valeurs démocratiques de la société d'accueil⁴.

Dans la suite de la tourmente médiatique autour des accommodements raisonnables, le MEQ a créé en octobre 2006 un Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire dans le but de:

proposer une stratégie d'intervention quant à l'intégration des jeunes issus de l'immigration ou des communautés culturelles, religieuses, linguistiques différentes ainsi qu'à la gestion de la diversité dans les réseaux de l'éducation, dont font partie les questions sur l'intégration et l'accommodement raisonnable⁵.

Selon le rapport, l'accommodement raisonnable est:

L'adaptation ou l'exemption, sans contraintes excessives, de l'application d'une norme ou d'une pratique de portée générale, en accordant un traitement différentiel et équitable à une personne qui, autrement, serait pénalisée par l'application d'une telle norme ou d'une telle pratique. L'accommodement raisonnable est une obligation juridique découlant du droit à l'égalité applicable dans une situation qui engendre des effets discriminatoires en vertu d'un motif prohibé

par les chartes ou qui porte atteinte à l'exercice d'une liberté fondamentale (p.33).

Le comité a réalisé un sondage auprès de quinze commissions scolaires, ce qui représente 2 271 directions d'école à Montréal, dans les régions de Québec, de l'Outaouais, et de l'Estrie (dans les régions qui accueillent le plus grand nombre d'immigrants). Les deux tiers ont répondu au sondage. Parmi elles, 25 % disent avoir eu à gérer une demande d'accommodement pour des raisons religieuses, linguistiques ou culturelles: « Les demandes s'expriment indépendamment de la présence ou non d'élèves issus de l'immigration» (p.18).

Parmi les 564 cas signalés, 197 provenaient de protestants, de catholiques, d'orthodoxes et de fidèles d'autres religions chrétiennes, 152 de témoins de Jéhovah, 153 de musulmans et 62 de juifs (Baril, 2007).

En ce qui concerne les motifs des demandes, la diversité ethnoculturelle apparaît dans 2 % des cas, la diversité linguistique dans 16 % et la diversité religieuse dans 78 %. Parmi les demandes pour motif religieux, 37,4 % sont des demandes d'autorisation d'absence pour des fêtes religieuses, 20,5 % concernent l'exemption de certains contenus de cours et 9 % concernent la tenue vestimentaire.

Afin d'éviter la stigmatisation des membres des minorités religieuses, il est important de souligner que la question des accommodements raisonnables n'est pas le fruit de l'immigration récente (Geadah, 2007). Il est injuste d'associer la revendication religieuse à l'ensemble des groupes religieux car seulement une minorité la soutient et en bénéficie.

Bien que dans son ensemble, on note une attitude positive des Québécois envers l'immigration et la diversité culturelle (McAndrew , 2006), il n'en demeure pas moins du racisme et de la xénophobie dans les discours des gens qui prennent la défense de la laïcité et de l'égalité des sexes uniquement pour justifier leur opposition à l'Islam (Geadah, 2007). Et justement comme le précise Haddad (2008), cette islamophobie voilée et sournoise est très difficile à combattre.

Depuis le 11 septembre, la peur de l'intégrisme islamique alimente les préjugés et l'hostilité envers les musulmans. L'immigration musulmane suscite toutes sortes de résistances. Elle est même perçue comme une menace pour les pays d'accueil. On vient de remarquer que l'intégration de l'Islam se heurte à des réactions de types xénophobe, raciste et islamophobe. Cela cause beaucoup de malaises aux citoyens de confession musulmane qui ne se retrouvent pas dans les débats sur les accommodements raisonnables. Plusieurs d'entre eux croient en effet à la clarification de ce qui est légitime et de ce qui ne l'est pas, en régime démocratique, mais ils se sentent obligés d'éviter de critiquer les revendications, de peur d'alimenter l'islamophobie ambiante et d'autres dérapages xénophobes (Geadah, 2007).

1.3 L'intégration des jeunes issus de l'immigration et la spécificité des jeunes issus de l'immigration musulmane: une question en pleine émergence

Les problèmes de l'intégration des jeunes issus de l'immigration animent le débat public depuis les années 1980 et posent beaucoup de défis aux chercheurs et aux politiciens. Face à des enjeux majeurs tels que la lutte contre le racisme, l'exclusion

sociale et l'intolérance, les sciences humaines analysent les processus et les difficultés, voire les obstacles, à cette intégration.

Parmi les obstacles à l'intégration, certains chercheurs parlent de l'effet de la distance entre la culture d'origine et celle de la société d'accueil sur l'intégration des immigrants. Selon cette théorie, lorsque la distance culturelle entre deux pays est faible, les ressortissants de l'un ne devraient pas avoir de difficultés majeures à s'intégrer dans l'autre. Et dans le cas inverse où cette distance est plus grande, l'intégration devient plus difficile (Zaleska, 1982). D'après Mills Affif (2004), la vision de la distance culturelle met l'accent sur les différences au lieu de le mettre sur les ressemblances. Elle essaye de montrer ce qui sépare au lieu de voir ce qui unit. Elle se cristallise sur le fait culturel en oubliant souvent l'apport d'autres critères importants comme par exemple les croyances religieuses, les coutumes, les choix de vie, les principes d'éducation.

En contexte français, selon Mills Affif (2004), le fait de mettre autant d'accent sur la distance culturelle reflète la croyance populaire selon laquelle les immigrants musulmans ou maghrébins seraient incapables de s'intégrer à la culture d'accueil en raison de la distance culturelle et de leur religion, contrairement à d'autres populations *plus proches* culturellement de la société d'accueil. Rapportant les idées d'Aissou, Mills Affif souligne que le danger de cette notion demeure dans le caractère universel d'explications systémiques pour expliquer et justifier les problèmes sociaux. Son utilisation permet de transposer la responsabilité des problèmes sociaux et de l'échec scolaire à d'autres, en les présentant comme inhérents culturellement aux populations immigrantes maghrébines.

Gresh (2004) abonde dans le même sens en expliquant qu'il y a trente ans, on parlait des immigrés et qu'aujourd'hui tout le monde parle des musulmans. Lorsqu'il y a un problème de violence ou d'agressivité, on ne l'identifie plus comme un problème social, mais comme un problème ethnique et culturel.

En ce qui concerne les jeunes issus du monde musulman, surtout en France, certains acteurs politiques et même certains chercheurs pensent que l'appartenance religieuse, et certains comportements liés à ces appartenances, posent des problèmes majeurs à leur intégration. Amin (2005) rejoint les chercheurs en psychologie sociale et interculturelle pour mettre en cause toute définition transcendante de l'identité religieuse, ethnique, nationale, régionale. Il met en cause également la pertinence des théories qui rattachent ces jeunes à une culture étrangère dite d'origine. Selon l'auteur, la culture d'origine n'est pas responsable des comportements psychosociaux de ces jeunes, et elle ne constitue pas la cause de leurs difficultés d'intégration. D'après lui, cette notion est également réductrice et contestable. La culture n'est pas un système stable et ne peut pas être facilement transférable dans un nouveau contexte (Amin, 2005).

Dans le même sens, Sicot (2003) souligne que le cadre culturel nouveau de la société d'accueil produit nécessairement une influence sur les parents migrants, ce qui interdit toute reproduction identique de la culture du pays d'origine aux enfants. Cependant, à l'inverse, la rupture totale des enfants à l'égard de la culture des parents est impossible. La culture des parents est nécessairement présente et elle constitue un pôle de structuration psychique essentiel pour l'enfant. Bref, les parents ne peuvent être considérés comme des représentants d'une tradition immuable, transportée dans

le pays d'accueil. Car, avant de concerner les relations parents-enfants, le couple tradition-modernité est déjà travaillé par les parents. En effet, ce sont d'abord les parents qui doivent constituer des arrangements entre leur tradition et la nouvelle culture d'accueil. Loin des schémas simplistes, tradition versus modernité, les enfants comme leurs parents opèrent des ajustements, et ensemble ils élaborent la transmission de la culture d'origine (Sicot, 2003). D'après Vatz Laaroussi (2007) cette dualité tradition/modernisme ne s'applique pas à la réalité contemporaine de la nouvelle immigration au Québec. Cette dernière est surtout composée de jeunes familles scolarisées, urbaines et souvent occidentalisées. Dès lors, on ne peut pas analyser la transmission des valeurs culturelles en termes de reproduction mais plutôt en termes de production de nouveaux repères (Vatz Laaroussi, 2007) .

Selon Gresh (2004), en France, on constate depuis quelques années dans cette partie de la population une réappropriation de l'identité musulmane, alors qu'auparavant, en général, ils se déclaraient français. Cette réappropriation identitaire chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine est le résultat de l'échec de leur intégration sociale. Cet échec est dû au fait que depuis les années 1980, globalement, leur situation socio économique n'a pas changé. Il en résulte que ces jeunes se sont réapproprié une identité que leurs parents eux-mêmes avaient abandonnée (Gresh, 2004).

L'Islam est peut-être l'élément qui définit le mieux les jeunes issus de l'immigration musulmane. Si pour eux l'Islam n'est pas une référence ethnique, le fait de s'en réclamer toutefois peut être lu comme une manière de s'affirmer, de se différencier, d'exister face à l'Autre. Ainsi, on peut dire qu'il s'agit d'un attachement plutôt

symbolique à l'islam et qui répond au regard négatif que porte l'Autre sur les immigrés Arabes. On peut reconnaître trois sortes d'islam chez les jeunes issus de cette religion, à l'intérieur ou à l'extérieur (dans le contexte de l'immigration ou dans les pays musulmans): l'islam hérité, l'islam de refus et l'islam choisi. Selon Samadi (2003), l'islam hérité est l'islam par filiation. Un islam populaire mêlé aux traditions du pays d'origine. Par cet islam, les enfants apprennent le sens du permis et de l'interdit. L'islam de refus est l'islam défensif. Son rôle est de compenser les frustrations causées par la société. Selon l'auteure, en ce qui concerne les jeunes Algériens en France, lorsqu'on affiche sa qualité de musulman, on est musulman avant d'être algérien ou français, nous parlons de l'islam de refus, où face au groupe majoritaire, les jeunes revendiquent leur appartenance à l'islam. L'adoption de cet islam néo-communautaire permettrait d'échapper à la marginalité et à la délinquance en donnant au jeune une identité forte, des repères et des normes. Et finalement, l'islam choisi est un choix rationnel, spirituel et démarqué par la culture occidentale. Cet islam s'oppose à l'islam traditionnel qui dicte les interdits et l'obéissance (Samadi, 2003).

Comme le précise Maliesky (2008), la manière d'être musulman diffère selon les contextes culturel et historique des pays d'origine. Au Québec, il existe plusieurs groupes contrastés qui peuvent être distingués parmi les immigrants musulmans. Ils sont originaires du Maghreb, du Moyen-Orient, de l'Afrique. Et pour chacun de ces groupes la question de l'intégration se pose d'une façon différente. Bien sûr il faut rappeler que la majorité des jeunes musulmans au Québec et leur famille sont venus ici dans un processus d'établissement permanent, après une sélection, ce qui est une

différence majeure avec le contexte français. De plus, le contentieux colonial qui marque beaucoup de travaux français est moins susceptible de s'appliquer ici. Ajoutons de plus que les jeunes Iraniens sont un très petit groupe au Québec et donc, contrairement à d'autres groupes musulmans, ils ont été très peu ciblés par les débats récents. Ceci dit, diverses études sur les jeunes musulmans en général et même sur les Arabes chrétiens ont quand même montré que le contexte de post 11 septembre et de débats autour des accommodements raisonnables avait un impact sur leur sentiment d'aliénation ou minimalement sur leur sentiment de responsabilité face à l'image véhiculée sur l'Islam (Eid, 2002; Triki-Yamani, 2007).

Comment les jeunes arrivent-ils à vivre dans un nouveau contexte culturel? Nous ignorons fortement la capacité d'adaptation de ces jeunes. Pour le comprendre, il nous faut étudier l'acculturation, induite par la migration, à travers les stratégies identitaires individuelles adoptées par les jeunes.

1.4 L'objet de recherche et sa pertinence

L'objet de cette recherche – l'intégration socio-scolaire d'adolescents d'origine iranienne – s'inscrit dans la problématique de l'intégration des immigrants en contexte pluraliste. Cette étude essaiera de voir quelles stratégies utilisent les jeunes tant au niveau de l'intégration sociale qu'au niveau de l'intégration scolaire. Nous tenterons d'une part d'identifier les éventuels conflits de valeurs entre parents et adolescents, et d'autre part de découvrir les stratégies identitaires de ces adolescents face à ces questions. Nous tâcherons aussi d'identifier et préciser la perception des parents envers ces enjeux.

Bien que l'on reconnaisse que les éventuels conflits de valeurs, vécus par les jeunes d'origine immigrante, pourraient avoir des effets négatifs sur leur développement identitaire et leur intégration psychosociale, la recherche québécoise commence tout juste à se pencher sur les stratégies adoptées en pareil cas. Les travaux précurseurs à cet égard sont ceux de Laperrière (1994) sur la construction sociale des relations interethniques et interraciales auprès des adolescents de deux écoles multiethniques de Montréal. Plus récemment, diverses études ont interrogé les jeunes, entre autres Lafortune & Kanouté (2007); La Tour (2000). Elles nous offrent une bonne illustration de la complexité des stratégies identitaires adoptées par les par les jeunes. Dans leur recherche sur le vécu scolaire et identitaire d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations, Lafortune et Kanouté (2007) observent que les stratégies identitaires des élèves d'origine haïtienne ne semblent pas être fonction de l'appartenance à la première ou à la deuxième génération mais dépendraient plutôt du vécu scolaire des deux générations. Selon ces auteures, la comparaison des synthèses du vécu identitaire et du vécu scolaire, montre qu'une expérience scolaire plus positive semble reliée à une meilleure intégration identitaire et sociale tandis qu'un vécu scolaire moins favorable paraît relié à une forme de polarisation de l'identité vers l'assimilation ou même la séparation (Bouchamma & Benimmas, 2007). La Tour (2000), dans sa recherche sur les jeunes d'origine vietnamienne, fait ressortir la grande diversité de stratégies identitaires utilisées, pouvant être regroupées toutefois en deux catégories : d'une part, des stratégies familiales et, d'autre part, des stratégies de positionnement par rapport aux groupes culturels en présence. Il est intéressant de constater que, dans le cadre des stratégies familiales, l'influence du genre est évidente. Par exemple, les garçons

optent pour les stratégies de l'individuation de l'expérience tandis que les filles choisissent la conformisation consensuelle. Cependant, du côté des stratégies de positionnement par rapport aux cultures, l'auteure a constaté que ces choix restent influencés par le contexte familial. D'après l'auteure, la distance des jeunes d'origine vietnamienne par rapport à leur culture d'origine influence beaucoup les stratégies identitaires adoptées par ces derniers. Ainsi les jeunes qui valorisent leur famille optent pour les stratégies de cohérence complexe.

Et donc, compte tenu de l'importance accordée au conflit appréhendé entre les valeurs de la société d'accueil et celles privilégiées par les membres des groupes ethnoculturels et religieux dans la problématique de l'intégration scolaire et sociale des élèves d'origine immigrante, et compte tenu de l'insuffisance réelle des connaissances à cet égard et de leur importance dans la mise en œuvre d'outils de sensibilisation ou de formation sur ces questions, la recherche projetée visera de façon générale la compréhension de l'intégration socio-scolaire des adolescents iraniens.

Les objectifs généraux de cette recherche s'articulent donc comme suit:

- 1- Connaître les caractéristiques de jeunes iraniens d'immigration récente, leur dynamique familiale, leurs références culturelles, tout en observant leurs parcours.
- 2- Identifier les valeurs qui font l'objet de conflit culturel dans les familles d'origine iranienne (entre parents et enfants).

3- Décrire les stratégies identitaires d'adolescents d'origine iranienne confrontés à des conflits de valeurs à la maison ou à l'école.

4- Comprendre la perception des parents face à ces réalités.

Une telle étude pourrait contribuer à la mise en œuvre de projets de partenariat familles iraniennes/écoles, ce qui semble être un moyen privilégié pour soutenir l'intégration sociale et scolaire des jeunes d'origine immigrante.

Dans un contexte plus large, cette étude pourra contribuer au rapprochement interculturel en développant chez les Québécois une meilleure compréhension de la réalité de vie et des valeurs des personnes immigrantes, en particulier de la communauté iranienne. Cette connaissance de l'Autre permettrait sans doute de modifier les préjugés et d'éviter les discriminations dont sont souvent l'objet les membres des communautés culturelles. Les incidents d'Hérouxville nous rappellent malheureusement que la méconnaissance de l'Autre peut engendrer des tensions pouvant devenir source de racisme.

CHAPITRE 2: CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans ce second chapitre, divisé en six sections, nous essayerons d'expliquer en détail divers concepts et résultats des études liées à la problématique de notre recherche. Il nous faut d'abord comprendre la complexité de la situation des adolescents iraniens ou musulmans dans un contexte de migration.

Dans la première section, nous discuterons du concept d'intégration de façon générale. En second lieu, nous nous pencherons plus spécifiquement sur l'intégration sociale, ses dimensions et ses indicateurs. La troisième section abordera la question de l'acculturation qui entretient des liens étroits avec la problématique de notre recherche. La section suivante sera consacrée à l'analyse de l'identité et du processus de formation identitaire. Par la suite nous cernerons spécifiquement le rôle que joue l'adolescence à cet égard tout en identifiant les facteurs de risques chez les adolescents lors de leur passage au statut d'adulte. Nous parlerons également de l'impact du contexte migratoire et de l'appartenance ethnique sur la construction identitaire. Nous terminerons cette section par un des thèmes au centre de notre recherche : l'exploration des stratégies identitaires et l'identification des typologies qui nous semblent les plus appropriées par rapport à notre sujet de recherche. Dans la cinquième section, nous étudierons la question des valeurs en tant que facteurs importants dans l'intégration sociale et scolaire des jeunes d'origine immigrante. En dernier lieu, nous aborderons l'étude de la diaspora iranienne afin d'avoir une meilleure compréhension des caractéristiques de la famille iranienne à l'intérieur et à l'extérieur de l'Iran, de sa mentalité et des changements éventuels en diaspora. Nous

décrivons les valeurs véhiculées et les attentes des parents immigrants iraniens envers leurs enfants. Pour finir cette dernière section, nous exposerons la situation des jeunes issus de l'immigration iranienne, à travers des recherches effectuées en Iran et en diaspora, aux États-Unis, en France, en Suisse, au Canada et en Australie. Malheureusement, nous n'avons trouvé aucune recherche effectuée sur les jeunes Iraniens ici, au Québec.

2.1 L'intégration au sein d'une société pluraliste

La présence des immigrants sur les terres d'accueil a suscité le développement de discours sur la place qu'occupe cette partie de la population dans la société. L'ensemble des réflexions autour de ce thème finit par se cristalliser autour du concept d'intégration. Autrement dit, cette dernière occupe une place centrale dans le champ des relations interethniques.

Le concept d'intégration est difficile à cerner. C'est un concept polysémique qui désigne un phénomène multiforme et complexe (Juteau & Bernier, 1993; Fortin, 2000; Schnapper, 2008) et qui parfois divise les chercheurs. Les diverses utilisations de ce concept rendent son sens général ambigu. Présente dans tous les discours économiques, politiques et populaires, l'intégration évoque l'état de cohésion et les modes d'insertion qui y mènent (De Rudder, 1994). Nous ne prétendons pas faire ici l'étude exhaustive de ce concept, ni de ses usages multiples. Mais, pour aider à la compréhension du sujet, nous en ferons une brève présentation.

L'origine de ce concept vient de la sociologie de Durkheim. Il faut donc l'entendre et l'interpréter en relation avec cette conception. Selon Durkheim, l'intégration qui est une propriété de la société, permet à cette dernière d'exister en cohérence malgré les différences entre ses membres (Fortin, 2000). L'intégration comprendra au moins deux significations. D'une part, elle désigne un état du système social: sera considéré intégré celui qui a un degré de cohésion sociale. D'autre part, l'intégration désigne la situation d'un individu ou d'un groupe en relation avec les autres membres du groupe ou d'individus qui partagent les valeurs et les normes de la société à laquelle il appartient (Grawitz, 1999). Pour Schnapper (2007), la première dimension de l'intégration est appelée *intégration systémique*. La deuxième, concernant l'intégration à un système plus large, est appelée *intégration tropique*. Selon l'auteur, ces deux dimensions sont totalement liées dans la mesure où plus il y a de cohésion dans une société, plus les migrants sont portés à participer à la vie collective.

Pour notre part, nous pensons tout comme Juteau et Bernier (1993), que la question la plus fondamentale à aborder est celle du statut d'intégration dans notre société. Pour ces auteurs, l'intégration est plus qu'un concept, elle est une conception de la société, dont elle est indissociable. Dans les sociétés libérales et démocratiques, l'intégration est à la fois une valeur et un objectif à atteindre. Il existe un ensemble de processus visant sa réalisation qui requiert avant tout de s'investir (Fortin, 2000).

2.1.1 L'intégration et l'égalité

L'intégration, en s'appuyant sur les chartes des droits et libertés, implique l'adhésion à la valeur d'égalité. Cette valeur s'applique à tous les membres de la collectivité, peu importe leur sexe, leur religion, leur groupe ethnique, leur statut d'immigration.

Quant à la société, selon Juteau et Bernier (1993), elle a un engagement moral face à l'égalité de tous ses citoyens. Et pour y arriver, elle doit favoriser l'institutionnalisation des trois composantes de la citoyenneté : légale, politique et sociale. La composante légale, appuyée par les processus législatifs et judiciaires, sert à renforcer les droits légaux et les obligations, comme par exemple, la liberté de parole, de religion et l'égalité devant la loi. La composante politique concerne l'actualisation des droits légaux. Elle encourage tous les citoyens à une participation active au processus politique du pays comme le droit de vote. La troisième composante, soit la composante sociale, requiert l'accès égal aux ressources sociétales et l'absence de discrimination. L'accès aux services de santé, la gratuité scolaire etc. font partie de cette dernière composante (Juteau & Bernier, 1993). Une société pluraliste et démocratique doit d'abord être fondée sur les droits fondamentaux : la liberté de conscience, la liberté de religion et la liberté d'expression (Leroux, 1999).

En ce qui concerne le Québec, on reconnaît que la prise en compte de la diversité peut être nécessaire à l'égalité des chances. À partir de 1990, une conception de l'intégration comprenant le respect du pluralisme, le vivre ensemble et la nécessité de

respecter les valeurs fondamentales, s'est graduellement imposée (McAndrew , 2008).

2.1.2 L'intégration pluraliste et les droits sociaux des minorités

Toute personne ayant à vivre dans un pays qui n'est pas son pays d'origine doit rechercher un équilibre entre le respect d'une identité culturelle originelle et la négociation permettant une existence et une reconnaissance sociales dans le pays d'accueil (Manço, 2001). Les conditions de cette négociation sont cependant différentes dans chaque société et dépendent de l'ouverture de la société en question. La conception de l'intégration et la place faite à la diversité culturelle sont très variables et suivent le modèle d'intégration adopté par chaque pays.

Touraine (1999), dans son livre *Pouvons-nous vivre ensemble?* s'interroge sur l'intégration de la société et par conséquent sur la dimension politique de l'intégration. Selon lui, le conflit central qui s'établit dans nos sociétés est celui que mène le sujet, contre les pouvoirs communautaires autoritaires. Ce conflit culturel joue contre l'uniformisation de la société de masse, réclamant le droit pour chacun de vivre sa différence. Nous prenons conscience d'une colonisation culturelle, de l'imposition d'un mode de vie dominant au monde entier.

Comme le suggère Schnapper (2003), les nations démocratiques modernes se sont constituées en intégrant des individus dans un projet politique commun, quelle que soit leur culture. Cela étant, l'intégration sociale des individus, dans une démocratie, ne passe pas tant par une base culturelle commune, que par l'approfondissement de leur citoyenneté. Schnapper précise le fait que le projet politique d'une nation, en tant

que *communauté de citoyens*, est profondément intégrateur car il donne à ses membres des droits, des aspirations et un cadre institutionnel qui permettent l'exercice pratique des libertés politiques. Ainsi, la nation ne suppose pas l'homogénéité culturelle chez ses citoyens. Il est possible de dire que l'aspect culturel de l'intégration n'est pas une finalité du processus d'intégration.

Pour Clanet (1990), le maintien des liens avec la culture d'origine est une condition indispensable à l'intégration de l'individu. Pour lui, le sens originel du terme d'intégration a souvent été dévoyé. Afin d'enlever toute confusion entre assimilation et intégration, l'auteur parle d'intégration pluraliste. Cette intégration nécessite trois processus : échange, participation et égalité. L'intégration pluraliste sera possible à trois conditions. La première consiste à avoir une langue commune, la deuxième est la reconnaissance du droit à la différence et la dernière consiste en la réciprocité des relations et des échanges entre les différentes cultures.

Dans les sociétés nord-américaines, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'intégration passe par l'institutionnalisation des composantes légales, politiques et sociales de la citoyenneté, qui doit se réaliser en respectant le pluralisme culturel, découlant de la présence de groupes culturels distincts. Ce pluralisme tend souvent à s'accompagner du pluralisme social ou de revendications sociales (Juteau & Bernier, 1993). Comme le souligne Mc Andrew (2008) en se référant au contexte qui a précédé la « crise des accommodements raisonnables » en 2007:

Dans la foulée des autres sociétés d'immigration et à l'opposé des modèles plus homogènes mis de l'avant en Europe, le Québec

semblait définitivement avoir opté pour un modèle pluraliste, où la dissociation du fait culturel et du fait politique ainsi que la reconnaissance de la diversité, tant dans la sphère publique que privée, sont plus poussées (p.215).

Quant à l'appartenance à la société d'accueil, dans la perspective québécoise (MCCI, 1990), l'intégration n'est achevée que «lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard » (p. 16). Cette vision d'intégration est basée sur un contrat moral qui propose « un projet plus inclusif et reflétant mieux la complexité et l'interrelation des identités et des appartenances dans les sociétés modernes » (McAndrew ,2007). Ce contrat moral entre immigrants et société d'accueil repose sur trois principes fondamentaux:

Une société d'accueil dont le français est la langue commune de la vie publique. Une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées. Une société pluraliste ouverte aux multiples apports dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire (MCCI, 1990, p. 15).

2.2 *L'intégration sociale; ses dimensions et ses indicateurs*

2.2.1 *Les dimensions de l'intégration sociale*

Dans leur recherche sur la densité ethnique et l'intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec, McAndrew, Pagé, Jodoin et Lemire (1999), définissent l'intégration sociale selon trois dimensions principales: l'appartenance au groupe primaire, l'appartenance à la société d'accueil, et les rapports interethniques. Chacune de ces dimensions peut contenir différents éléments.

Selon Lorcerie (2004), le sentiment d'appartenance au groupe primaire nous renvoie à un mode de différenciation sociale:

Il s'agit du mode qui se construit à partir de l'origine supposée, du sentiment d'appartenir ou que d'autres appartiennent à une communauté qui a des racines profondes (p.2).

Ainsi, comme le précisent McAndrew et al. (1999), dans un contexte multiethnique les individus reconnaissent l'existence de groupes ethniques. Ces derniers ont des liens privilégiés avec leur groupe d'origine. Cependant, le degré d'appartenance au groupe primaire peut être différent d'une société à l'autre, d'un groupe à l'autre et même à l'intérieur du même groupe.

Dans une société à vocation pluraliste, l'appartenance à la société d'accueil et l'appartenance au groupe ethnique ne s'opposent pas. Autrement dit, on peut avoir un degré d'identification élevé ou faible dans les deux cas, ou bien l'une des

identifications peut être dominante sur l'autre (1999). On peut la cerner par la participation à des structures formelles (activité professionnelle, institutions politiques et sociales) et par l'adoption de normes communes (modèle familial, langue, comportements sociaux).

En ce qui concerne les rapports interethniques, selon McAndrew et al. (1999), l'intégration sociale de l'individu dépend de la qualité de ses relations avec les membres de la société d'accueil. Pour Schnapper (1998), la nature de ses rapports dépend de la société en question, de sa conception de la nation et de la manière dont l'immigration y est perçue et traitée (Wadbled, 1999). Au regard de la question des rapports ethniques et des sentiments d'appartenance ethnique, nous devons préciser qu'il existe plusieurs possibilités d'appartenance, et le choix de ces appartenances dépend de plusieurs facteurs. Parmi ces derniers, on peut mentionner le facteur temps (la durée de résidence), l'âge, le sexe, les statuts socio-économiques, le niveau d'éducation, etc. Il ne faut pas oublier que ces appartenances ne sont pas des engagements fixes et elles peuvent avoir différents niveaux (la question d'appartenance multiple sera étudiée plus en profondeur dans la partie consacrée à l'identité).

Dès lors, puisque notre recherche porte sur l'intégration sociale des jeunes d'origine iranienne, il nous semble important d'évaluer, les différentes dimensions de cette intégration, tant sous l'angle des sentiments d'appartenance que selon le niveau d'implication dans le milieu, et les réseaux sociaux.

2.2.2 Les indicateurs de l'intégration sociale

Précisons d'emblée qu'il n'existe pas de consensus sur les indicateurs de l'intégration. En effet, les critères varient selon les pays et même selon les chercheurs (OIM). De plus, en ce qui concerne l'intégration sociale, comme le précise Breton (1994), il est plus facile de trouver les indicateurs économiques et linguistiques que socioculturels. Car, dans les deux premiers cas, les résultats attendus sont plus mesurables que dans le cas de l'intégration socioculturelle. En milieu scolaire McAndrew (1994), identifie trois principaux types d'indicateurs potentiels d'intégration sociale 1- la participation individuelle ou collective aux diverses instances et activités scolaires, 2- le contact potentiel entre les membres du groupe d'accueil et ceux du groupe d'origine, 3- la qualité des relations interethniques en milieu scolaire.

Les indicateurs de participation mesurent le degré de participation des jeunes aux activités du groupe d'origine ou bien du groupe d'accueil, c'est-à-dire aux activités scolaires, aux loisirs, aux associations, aux fêtes et aux manifestations interculturelles. Cependant, afin de pouvoir participer à différentes instances et activités du groupe d'accueil, l'individu doit d'abord comprendre le fonctionnement du système en question. Ce qui nécessite un minimum de présence durant un certain nombre d'années dans le contexte en question. Pour McAndrew (1994) la dimension temporelle est un problème majeur des indicateurs de participation. Selon l'auteure, pour pouvoir actualiser un indicateur il faut considérer une période de 10 voire 15 ans. En considérant que les sujets de notre recherche font partie de la première génération d'immigrants iraniens et qu'ils ont été socialisés en Iran, si nous voulons

avoir des indicateurs qui soient significatifs, nous devons davantage nous limiter aux activités qui sont fonctionnelles pour les nouveaux arrivants.

Parmi l'ensemble des indicateurs mentionnés, ceux qui nous apparaissent les plus pertinents à observer sont: la participation aux activités scolaires, (soit les activités parascolaires, le travail bénévole organisé par l'école, les sorties récréatives et les voyages organisés) et la participation aux activités du groupe d'origine, (soit les activités ethnoculturelles, les fêtes, les loisirs organisés par les associations ethniques).

Les indicateurs de contact peuvent concerner les relations entre les membres d'un même groupe ethnique, entre les membres de groupes ethnoculturels et ceux de groupes d'accueil, et entre les membres de différents groupes ethnoculturels. Selon Gördi (2004), l'immigration produit des situations de vie dans lesquelles les relations interpersonnelles et les réseaux de solidarité et d'entraide deviennent plus importantes.

Comme précise Ross (2002), une personne qui a noué des liens avec autrui et qui est entourée d'un grand réseau d'amis et de connaissances, possède un capital social. On distingue trois types de contacts sociaux. Le premier a trait aux contacts de filiation et correspond aux liens de l'individu avec les membres de sa famille. Le deuxième se rapporte aux contacts d'intégration et correspond à la rencontre de l'individu et d'autres personnes à l'extérieur du réseau familial. Le troisième est relatif aux contacts de citoyenneté, contact avec les institutions d'état qui repose sur le principe

d'appartenance à une nation. Ce dernier type de contact ne peut être considéré comme indicateur de mesure dans notre étude car il suppose un long séjour dans le pays.

Pour Bouchard et al. (2006), le capital social peut être étudié selon trois dimensions. D'abord *la structure* du réseau, à savoir le nombre, la diversité des personnes fréquentées, ainsi que la qualité des liens forts (parenté, amis) ou faibles (connaissances) entre les membres de ces réseaux. Puis, *la dynamique* des relations, soit la fréquence des contacts et la réciprocité des échanges. Finalement, *la nature* des échanges, c'est-à-dire les ressources émotionnelles, affectives, matérielles et instrumentales qui circulent à l'intérieur du réseau. Pour leur enquête, Bouchard et al. (2006), se penchent sur deux volets de capital social, la structure et les ressources de réseaux, et ont choisi les indicateurs suivants :

La satisfaction vis-à-vis des contacts sociaux, la fréquence des contacts sociaux, la taille du réseau relationnel, la disponibilité d'un support social instrumental (aide concrète en cas de besoin), la qualité du support social fonctionnel. (Institut scientifique de la santé public, 2001).

Dans notre étude, à l'instar de Görđi (2004), nous ajouterons l'indicateur de la sélection en ce qui concerne l'origine ethnoculturelle des réseaux relationnels. Dans sa recherche sur les immigrants hongrois, l'auteure a constaté que malgré les relations nouvelles qui s'établissent en Hongrie, les réseaux organisés en fonction du même lieu d'origine constituent la base de la solidarité et de l'entraide dans le contexte d'accueil.

Les indicateurs de la qualité des relations interethniques ont pour objectif de mesurer les rapports intergroupes. Ces relations sont vécues par les membres d'un groupe ethnique avec les membres d'autres groupes ethniques et avec ceux de la communauté d'accueil majoritaire (McAndrew et al., 1999). Dans notre cas, ces rapports seront étudiés en fonction du genre d'acculturation de nos sujets de recherche. L'acculturation est un processus dynamique dont découlent deux formes dynamiques de réaction: l'ouverture ou la fermeture au changement culturel (Favre, 2006).

2.3 L'acculturation

L'acculturation est un ensemble de phénomènes faisant référence au processus d'adaptation bidirectionnel qui résulte de contacts continus et directs entre des groupes d'individus de cultures différentes, et qui entraîne des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes (Graves, 1967; Bourhis, Barrette, & Moriconi, 2008). Selon Berry (1996), ce concept fait référence aux changements culturels au niveau du groupe (acculturation) ainsi qu'aux transformations psychologiques vécues par les individus (acculturation psychologique et adaptation) (Berry J. W., 1996; Kanouté, 2002).

Toujours d'après Berry (1996) ces changements mutuels, culturels et psychologiques, ne sont pas de même niveau. Pour l'auteur, le groupe dominant jouit la plupart du temps d'une influence plus forte que le groupe non dominant. Ainsi, à cause de ce déséquilibre, Berry utilise pour ce dernier le terme de groupe d'acculturation. Dépendamment de certains critères, ces groupes peuvent être de différents ordres

lorsqu'il s'agit de mobilité, de la volonté, de la permanence et du contact entre les groupes. Le groupe peut aussi être sédentaire ou immigrant (permanent ou temporaire) et la nature des contacts peut être volontaire ou involontaire (Berry J. W., 1996; Sounan, 1997; Bourque, 2004).

2.3.1 Le cadre conceptuel d'acculturation

Dans son cadre conceptuel sur l'acculturation, Berry (1996) considère d'abord des facteurs culturels qui renvoient au processus collectif d'acculturation. Ainsi, par rapport à la société d'origine, on considère des caractéristiques ethnographiques telles que la langue, la religion, les valeurs, etc. Pour la société d'accueil, les facteurs reliés sont : l'histoire et les politiques d'immigration, les attitudes des groupes majoritaires envers l'immigration, envers certains groupes ethnoculturels, et finalement la disponibilité du soutien social pour les groupes minoritaires. Il faut souligner que le processus d'acculturation collective inclut quelques changements au niveau des groupes concernés et surtout le groupe acculturatif. Ces changements sont géographiques (milieu rural / urbain), biologiques (alimentation, maladies), économiques (perte de statut, emploi), sociaux (isolement, nouvelles relations) ou culturels (habillement, nourriture, langue) et politiques (perte d'autonomie) (Berry J. W., 1996; Bourque, 2004; Tisserant & Wagner, 2005).

Pour le niveau individuel qui nous intéresse plus spécialement, plusieurs changements psychologiques au plan de l'identité personnelle et ethnique, des attitudes, des habiletés, des motivations, etc. peuvent aussi être observés (Berry J. W., 1996). De plus, le cadre conceptuel de Berry prévoit certaines variables individuelles

modératrices qui pourraient intervenir et influencer l'acculturation psychologique de l'individu. Ces variables peuvent être étudiées à travers les contextes pré-migration et migration. D'après Kanouté (2007), la transition d'un contexte à l'autre a un grand impact sur les individus qui vivent quotidiennement tous ces changements.

Phase pré-migratoire

Au niveau des variables individuelles dans la phase pré-migratoire, il faut considérer les raisons de la migration ainsi que la situation tant socio-économique que familiale de la personne qui a immigré. De plus, il faut connaître le statut d'immigration. En effet, la nature du projet migratoire peut avoir une grande influence sur le niveau d'adaptation des individus. Selon cette vision, un réfugié qui aura quitté son pays involontairement et qui aura subi des expériences traumatisantes avant de pouvoir s'établir dans son nouveau contexte d'accueil, aura plus de difficultés à s'adapter qu'un immigrant de la catégorie des indépendants qui voudra quitter son pays volontairement et qui aura parfois mis des années à se préparer psychologiquement et physiquement pour son nouveau contexte de vie (Kanouté, 2007).

D'après Berry (1996), différentes variables comme par exemple l'âge, le sexe, le niveau d'éducation, le statut, la personnalité et la distance culturelle ont un effet sur les capacités adaptatives de l'individu.

En ce qui concerne l'âge, on peut dire qu'il apparaît comme une variable décisive dans l'acculturation. En effet, il y a un rapport entre l'âge d'arrivée et la manière dont l'acculturation se réalise. Ainsi, le processus d'acculturation serait moins difficile pour l'enfant lorsque commencé avant l'école primaire (Kim, 1980; Baptiste, 1990).

D'autres recherches ont constaté que la tâche d'adaptation et d'acculturation serait plus difficile pour celui qui arrive dans un nouveau milieu de vie pendant son adolescence (Sayegh & Lasry, 1993; Baptist, 1993).

Le sexe est aussi un facteur qui peut influencer l'acculturation. Selon Berry (1996) des femmes immigrantes, au statut social différent des femmes en Occident, auraient en général plus de difficultés à s'adapter que les hommes. D'autres recherches montrent au contraire que chez les femmes immigrantes, celles qui ont plus à gagner des changements familiaux découlant de l'immigration, s'adaptent mieux (Sayegh & Lasry, 1993; Barbara, 1999; Zeine, 2007). C'est également le cas en milieu scolaire, notamment en France où les jeunes maghrébines réussissent mieux que les garçons et ne vivent pas autant un sentiment d'aliénation (Goldberg-Salinas & Zaidman, 1998; Lorcerie, 2000; Taboada-Léonetti, 1983).

Le niveau d'éducation est un autre facteur d'importance en ce sens qu'il facilite la réalisation du projet migratoire initial. Un individu avec un niveau d'éducation supérieur est censé pouvoir trouver des solutions à ses difficultés d'intégration.

Selon certains auteurs (Berry & Sam, 1997; Camilleri, 1989; Malewska-Peyre, 2003) la distance culturelle est un facteur qui peut causer des disparités difficiles à concilier. Pour appuyer ces idées, Malewska-Peyre (2003) donne l'exemple des immigrants musulmans en France et leurs difficultés d'intégration. Selon l'auteur, ces difficultés sont causées par l'opposition entre les valeurs de l'Islam et les valeurs de laïcité de la France. D'après cette auteure, les immigrants polonais de religion catholique ont

moins de difficulté d'intégration aux États-Unis qui sont de la même religion chrétienne, quoique protestants.

Le facteur de la personnalité, selon Berry (1996), peut également affecter le processus d'acculturation. En effet, plusieurs chercheurs mettent l'accent sur les effets de la motivation, de la maturité émotionnelle, des attitudes positives, de l'estime de soi et de la flexibilité de l'individu, en tant que facteurs de prédiction de son adaptation (Chalom, 1991; Stykes, 2008; Schmitz, 1985).

La phase migratoire

Quant aux facteurs modérateurs individuels à la phase migratoire, selon Tisserant et Wagner (2005), ils sont de l'ordre temporel. Pour ces auteurs, ces facteurs sont liés aux qualités de contact et aux participations entre les individus de tous les autres groupes culturels. Ainsi, le degré de tolérance des membres des groupes majoritaires à l'égard des groupes ethnoculturels peut affecter l'adaptation d'un individu (Berry & Sam, 1997). Cela dit, dans les sociétés pluralistes et multiculturelles en raison de leurs politiques et de leur philosophie migratoires, on ne demande pas à l'immigrant de changer ses spécificités culturelles. Dans ce genre de sociétés les groupes ethniques disposent en général d'importants réseaux de support social pour les aider durant leur processus d'acculturation. Toutefois, comme l'indique Sabatier et Berry (1999), ces ressources dépendent grandement de l'origine ethnoculturelle. En effet, selon ces auteurs, certains groupes d'immigrants sont plus facilement acceptés que d'autres. En plus, l'existence des attitudes négatives, les préjugés et la discrimination envers les immigrants peuvent également influencer négativement le processus

d'acculturation de l'individu. Et finalement, les stratégies d'acculturation, les comportements et les attitudes des individus eux-mêmes à l'égard de l'acculturation ont une grande influence sur les niveaux de difficultés qu'ils affrontent dans leur processus acculturatif.

Enfin, la dernière catégorie du cadre conceptuel de Berry (1996) concerne le concept d'adaptation. Pour notre part, nous retenons les aspects psychologique et socioculturel de ce concept défini par cet auteur. Le premier concerne l'identité personnelle et culturelle, l'équilibre mental et la satisfaction personnelle de l'individu dans le contexte culturel d'accueil. Et le second intéresse les habiletés à faire face aux problèmes dans le nouveau milieu de vie, en famille, au travail ou à l'école (Berry J. W., 1996; Sounan, 1997; Bourque, 2004)

2.3.2 Les niveaux d'acculturation

Quant aux niveaux d'acculturation psychologique, selon Berry (1996), en s'adaptant à son nouveau contexte de vie, l'individu peut en expérimenter trois.

Le premier niveau considère que l'adoption d'un nouveau répertoire comportemental, celui de la culture d'accueil, pourra signifier l'abandon de certains aspects de la culture d'origine ou tout simplement causera l'apparition d'une confusion créée par des conflits culturels.

Au deuxième niveau, les individus confrontés aux conflits culturels, n'arrivant pas à modifier leur répertoire comportemental, vivront le *choc culturel* ou le *stress*

acculturatif. Les conséquences vécues ne conduisent toutefois pas vers des problèmes de santé mentale.

Au troisième niveau, l'individu ne possède pas la capacité d'affronter les difficultés engendrées par les changements majeurs dans sa situation d'acculturation et il développe des problèmes psychopathologiques et des maladies mentales (Bourque, 2004; Tisserant & Wagner, 2005).

L'effet de ces problèmes d'adaptation peut être atténué par le choix de différentes stratégies d'acculturation. Nous allons brièvement présenter deux modèles théoriques qui ont analysé et conceptualisé les processus d'acculturation.

2.3.3 Les stratégies d'acculturation: modèles de Berry et de Bourhis et al.

Le modèle de Berry (1996) complété par celui de Bourhis et al. (1997) est le plus répandu. Il a été repris et retravaillé par plusieurs autres chercheurs. Ce modèle repose sur des réponses fournies à deux questions. La première concerne le désir de maintenir sa culture d'origine et la deuxième consiste à acquérir la culture d'accueil. Avec le croisement des réponses fournies à ces questions, on peut définir quelles sont les stratégies d'acculturation des individus.

Selon Berry et al. (1989), lorsque l'individu veut abandonner sa culture d'origine et qu'il préfère adopter la culture d'accueil, on parle de stratégie **d'assimilation**. La stratégie inverse de l'assimilation, s'appelle la **séparation**. Dans cette stratégie l'individu désire conserver sa culture d'origine tout en écartant la culture d'accueil. Par la stratégie d'**intégration**, l'individu choisit une combinaison des deux cultures,

c'est-à-dire qu'il conserve sa culture d'origine tout en adoptant la culture d'accueil.⁶ On peut dire que l'intégration est une stratégie de compromis, de synthèse des deux pôles culturels en question (Kanouté, 2002; Gaymard, 2003; Tisserant & Wagner, 2005). Selon Berry (1996) dans le contexte d'immigration, l'intégration est la stratégie la plus favorable. La dernière stratégie est celle de la **marginalisation** où l'individu abandonne sa culture d'origine sans avoir envie d'adopter celle de la société d'accueil. D'après Berry et al. (1989), les personnes qui optent pour cette stratégie risquent de développer des problèmes sociaux ou psychologiques. Ils vivent en plus un niveau élevé de stress. Contrairement à ces derniers, ceux qui optent pour la stratégie d'intégration, vivraient moins de stress (1989).

Si le modèle de Berry est centré sur les attitudes, le modèle de Bourhis est centré sur les relations inter groupes. Une autre particularité du modèle de l'acculturation interactive de Bourhis *et al.* (1997) est qu'il ajoute l'individualisme comme profil d'acculturation à la typologie Berry (Kanouté, 2002). Cette cinquième stratégie désigne le refus de la catégorisation et l'auto catégorisation de l'individu comme membre de groupe minoritaire ou majoritaire. L'individu qui opte pour cette stratégie, se définit et définit l'autre avant tout comme des individus (Bourhis, Moïse, Perreault, & Sénécal, 1997; Galloro, Serré, Tisserant, & Wagner, 2005). Ce modèle est appelé interactif car il donne place à la nature interactive du processus d'acculturation, mettant l'accent autant sur les immigrants que sur les membres du groupe majoritaire. (Bourhis, Barrette, & Moriconi, 2008). En d'autres termes, pour ces auteurs, le choix du modèle acculturatif de l'immigrant dépend en grande partie

des orientations acculturatives de la société d'accueil ainsi que de la nature et de la qualité des interactions entre ces deux groupes.

Les trois composants du modèle de Bourhis et al. sont : 1- les orientations d'acculturation par les immigrants. 2- les orientations d'acculturation du groupe majoritaire envers les immigrants. 3- les relations interpersonnelles et inter groupes qui suivent des recombinaisons entre les deux dimensions antérieures. Ce modèle est basé sur les réponses positives ou négatives fournies par les membres de la majorité d'accueil aux deux questions suivantes : On leur demande s'ils souhaitent que les immigrés conservent ou non leur culture d'origine d'une part, et s'ils aiment que les immigrés adoptent la culture de la société d'accueil d'autre part.

Pour conclure, tout comme Tissérant et Wagner (2005), nous croyons que les modèles d'acculturation peuvent seulement définir les tendances, car les réponses des individus en général sont plus nuancées. De plus, chaque personne construit ses comportements en fonction de ses exigences et de ses besoins identitaires.

2.4 Les concepts d'identité personnelle et sociale

Depuis les trente dernières années, nous sommes témoins d'un intérêt croissant pour l'étude des différents aspects de l'identité et de l'image de soi. Ces concepts de psychologie sociale ont été repris par des psychologues, des sociologues, des anthropologues, des historiens et même par des journalistes et médias. Ces questions ont également acquis une place centrale dans le débat sur l'immigration (Malewska-Peyre, 1988).

La notion d'identité est d'emblée difficile à circonscrire en raison de son caractère polysémique et des diverses connotations auxquelles elle renvoie. De la façon la plus générale qui soit, elle est traditionnellement reconnue comme ce qui permet à chacun de répondre à la question « qui suis-je? ». Cette question, en apparence simple, intègre en fait un grand nombre de variables tant du domaine de l'anthropologie et de la sociologie (l'appartenance aux groupes sociaux et aux catégories sociales) que celui de la psychologie sociale (les valeurs et les sentiments liés à l'appartenance aux groupes). Aussi plusieurs dimensions, se référant autant au domaine individuel que collectif et étroitement liées les unes aux autres, composent au total le sentiment que chacun a de son identité. C'est, peut-on dire, un concept holistique et dynamique qui résume en quelque sorte les rapports de l'individu et de la société. Dans cette partie nous cernerons très brièvement, dans un premier temps, le concept d'identité à travers ses deux composantes personnelle et sociale. Dans un deuxième temps, nous aborderons le processus de formation identitaire.

D'après Tap (1979) l'identité est « indissolublement personnelle et sociale un effort constant de différenciation et d'affirmation aussitôt limité par la conformité sociale ou la perte de soi dans l'autre, un effort constant d'unification, d'intégration et d'harmonisation » (p.754). Qu'est-ce à dire? C'est affirmer d'abord que l'individu est un être singulier, qu'il n'est jamais l'Autre, même lorsqu'il s'y identifie. Cette facette de l'identité renvoie à l'identité personnelle.

L'identité personnelle correspond à la perception subjective qu'un sujet a de son individualité. En un sens restreint, elle concerne ce « sentiment d'unité de continuité, de similitude à soi-même dans le temps et dans l'espace » (Malewska-Peyre, 1988, p.

20) qui permet à l'individu de rester lui-même malgré les changements de son corps, de ses connaissances et de ses relations. En un sens plus large, elle représente «l'ensemble organisé des sentiments, des représentations, des expériences du passé et des projets d'avenir» (Malewska-Peyre, 1988, p. 20) par lequel le soi se singularise et se spécifie.

La représentation de cette continuité et de cette similitude est ce que nous appelons l'image de soi (Malewska-Peyre, 1988). Les relations qu'un individu entretient avec les autres seront donc plus ou moins chargées de sens selon son identité personnelle, son individualité.

Cela dit, l'image de soi ou la conscience qu'un individu a de lui-même, ne résulte pas uniquement de ses caractéristiques personnelles. Elle est également marquée par les catégories d'appartenance de l'individu. Cette facette de l'identité se réfère ici à l'identité sociale. Dans son acceptation large, l'identité sociale désigne « l'ensemble des caractéristiques pertinentes définissant un sujet et permettant de l'identifier de l'extérieur » (Lipianski, 1990, p. 173). Selon Sarbin et Scheibe (1983), l'identité sociale est en fait la représentation de soi qui s'élabore chez l'individu étant donné la position qu'il occupe dans la structure sociale. Cette définition fait appel aux notions de rôle, de statut et de position sociale. Par ailleurs, pour un grand nombre d'auteurs (Malewska-Peyre, 1988; 1982; Meintel, 1993a; 1993 b; Oriol, 1988) l'identité sociale est également indissociable d'un sentiment d'appartenance à un groupe ou à une communauté.

Ce sentiment d'appartenance et de partage des valeurs communes nous renvoie au concept d'identité ethnique, qui est, selon Tajfel (1981) une composante de l'identité sociale, c'est-à-dire : « That part of an individual's self concept that derives from his or her knowledge of membership in a social group (or groups) together with the value and the emotional significance attached to that membership » (Phinny, 1993, p. 156).

Abondant dans le même sens, le terme d'identité ethnique signifie pour Meintel (1992), le sentiment d'appartenance des individus à un groupe auquel les ancêtres, réels ou symboliques, ont appartenu; sentiment qui leur donne un sens d'unicité et d'unité dans la mesure où ils ont la perception de partager l'histoire et le devenir d'une communauté.

Bref, comme le disait Durkheim, cité par (Tap, 1979) « il existerait en nous deux êtres qui, quoique inséparables, doivent être analytiquement distingués » (p.14).

Le premier constituant nos traits de caractère ou de tempérament, les souvenirs et les expériences individuelles, soit l'être individuel; le second correspondant plutôt aux « systèmes d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe et les groupes différents dont nous faisons partie » (p.14), soit l'être social.

2.4.1 Le processus de la formation identitaire

Dire qu'il existe en chacun de nous un être individuel et un être social ne nous renseigne guère sur la façon dont ces deux êtres se construisent. Or, comme le mentionne Tap (1979) l'identité n'est pas le résultat d'une juxtaposition de ces deux

êtres, mais le résultat d'un compromis, d'un amalgame entre deux définitions; soit d'une part, une définition externe : ce que l'acteur doit être et faire, ce que l'on attend de lui, l'image que les autres lui renvoient de lui-même; et, d'autre part, une définition interne: ce qu'il a le sentiment d'être et de faire, ce qu'il a envie d'être, l'image qu'il se donne étant donné ses valeurs, mais aussi en fonction de sa situation actuelle.

Erikson a été le premier à suggérer que l'identité se développe à partir des relations que l'individu entretient avec certaines personnes ou certains groupes de personnes faisant partie de son entourage. Dans le même sens, Camilleri (1989), ajoute : « Quel que soit le contexte social, l'individu est soumis à une pression d'effectuation identitaire selon des attentes d'autrui, du moins de l'autrui par lequel il se perçoit comme concerné.» (p.46).

Pour l'auteur, l'identité personnelle et l'identité sociale entretiennent des liens étroits, et s'inscrivent dans une dynamique de l'entre-deux. C'est une dynamique d'union de deux processus contraires et on ne peut pas dissocier la construction du moi individuel de la fabrication des rapports sociaux. En tant que processus « instable de jonction et de confrontation de l'individuel et du collectif » (Tap, 1979), l'identité se construit dans et par les relations avec les autres à travers un processus de socialisation⁷ par lequel les membres d'un groupe intérioriseront les valeurs et les représentations de ce groupe afin d'en élaborer leur propre définition (Hohl & Normand, 1996). Pour Camilleri (1989), cette dynamique agit selon des modalités complexes visant, d'une part, à donner à l'individu une impression de cohérence et de stabilité et lui permettant, d'autre part, de s'auto attribuer une valeur minimale

attachée à l'image de soi. Cette cohérence n'est donc pas « une constance mécanique, une répétition indéfinie du même, mais dialectique par l'intégration de l'autre dans le même, du changement dans la continuité. » (p.44).

Ce processus de la construction identitaire s'affirme notamment dans un mouvement dialectique d'identification et de différenciation. Par identification, Camilleri (1994), cité par (Hohl & Normand, 1996) entend l'intériorisation d'une succession de modèles qui se trouvent dans l'entourage de l'individu, un mouvement par lequel l'individu se reconnaît comme appartenant à un groupe et donc comme semblable à l'autre. Cependant pour se construire en tant qu'être original, l'individu a besoin de prendre une distance par rapport à ses emprunts extérieurs à mesure qu'il les contracte dans un processus de différenciation, ce qui suppose, selon Tap (1979) : séparation, autonomie et affirmation. Ce sentiment d'originalité renvoie, par ailleurs, selon lui, à l'identité comme unité et continuité (ressembler à soi-même) mais aussi à l'identité comme unicité (ne ressembler à personne d'autre). Ce processus d'identification différenciation, selon Camilleri (1990) décrit l'identité de fait, constatée, qui est inséparable d'une identité de valeur, revendiquée. C'est à dire que le sentiment ontologique d'être est doublé du sentiment d'être quelqu'un qui compte pour autrui et pour soi-même. Ainsi la dynamique identitaire est indissociablement liée à la recherche d'estime de soi (Hohl & Normand, 1996). De plus, les individus, pas plus que les groupes d'ailleurs, ne sont libres d'affirmer unilatéralement cette identité. Dans cette interaction avec le social, ils ont affaire à des conduites par lesquelles autrui leur attribue lui-même de la valeur, soit à des identités prescrites.

Alors, l'identité traduit le résultat de la négociation de l'individu avec ces trois pôles (Camilleri, 1990).

Par cette obligation d'aménager sans cesse des contraires en un processus perçu comme étant non contradictoire, la construction identitaire est une opération complexe et toujours en devenir. Ce sentiment de l'identité demeure tant que l'individu parvient à donner aux changements auxquels il fait face un sens de continuité. À partir du moment où il perçoit les changements comme étant en rupture avec son sentiment d'identité, il y a crise d'identité (Tap, 1982). Cette rupture ou crise d'identité peut survenir chez l'individu à n'importe quel moment de sa vie.

2.4.2 La période de l'adolescence et le processus de formation identitaire

Il est difficile de définir l'adolescence puisqu'on peut en donner une définition différente dépendamment du point de vue biologique, culturel⁸, psychologique et du développement social. Le développement de l'idée qu'on se fait de ce phénomène a beaucoup évolué dans l'Histoire. Au-delà de ce problème de définition, on s'accorde généralement pour situer l'adolescence entre douze et dix-huit ans. Il existe également un fort consensus, dans les sociétés occidentales, pour concevoir l'adolescence comme un stade intermédiaire pendant lequel la personne n'est ni un enfant, ni un adulte, sans aucune responsabilité sociale en propre, mais où elle peut explorer, s'exercer et expérimenter de nouveaux rôles. Il s'agirait alors d'une période de temps accordée au jeune pour qu'il puisse choisir une voie, une carrière, une personnalité et une identité bien à lui. L'adolescence est donc une période importante

dans le développement psychologique de la personne et les transformations psychologiques qui y ont cours risquent de conditionner l'adaptation ultérieure de cette personne.

C'est d'abord une étape qui appelle une plus grande indépendance psychologique ou du moins une modification des dépendances (Lehalle, 1985), et au cours de laquelle le désinvestissement affectif et la mise à distance des parents se font au profit des pairs et d'un investissement dans une vie sociale hors de la famille (Claes, 1991; 2003). Selon (Hurrelman, 1992), le groupe de pairs influence de façon décisive l'utilisation du temps libre et il transmet les normes et les échelles de valeurs aux membres; il sert aussi, en tant que médiateur, à l'émergence d'une culture propre, à un style de vie autonome et distinct par rapport à celui des adultes.

Cette étape se caractérise également par une transition générale dans les rôles que la personne assume. Ces changements dans les anciens rôles et l'accès à de nouveaux rôles, qui dans la majorité des cas se font de façon relativement harmonieuse, sont considérés comme une source importante de stress pour les jeunes. Ainsi, l'adolescent remet en question ses rôles et ses appartenances, confirme ou modifie ses choix et clarifie le sens qu'il attribue à son appartenance ethnique et culturelle. C'est pourquoi l'adolescence est une période critique pour la formation de l'identité chez tous les jeunes (Phinny, 1993), qu'ils soient en contexte migratoire ou non. Dans le même sens, Erikson (1972) considère l'adolescence comme une période de rupture durant laquelle le jeune abandonne certaines identifications et en choisit de nouvelles et cette nouvelle identité dépend beaucoup de l'appui que lui donne le sentiment collectif d'identité qui caractérise les groupes sociaux auxquels il appartient.

Au delà de la croyance répandue que l'adolescence est une période critique parce qu'elle est une période de remise en question, voire d'opposition face aux modèles que le sujet avait jusque-là acceptés (Malrieu, 1980). Les jeunes d'une façon générale, négocient relativement bien cette période transitoire. Il arrive néanmoins des cas où l'adolescence mène à une crise de personnalisation ou une crise d'identité (Malrieu, 1980). Pour Hurrelman (1992), l'échec scolaire, les conflits avec les parents et les difficultés d'intégration sociale dans le groupe des pairs sont les facteurs les plus susceptibles d'influencer la période de l'adolescence.

En premier lieu, la faiblesse des résultats scolaires peut influencer la situation professionnelle ultérieure des jeunes adolescents, dans la mesure où le parcours scolaire décide souvent du sens de cette dernière. Or comme de plus en plus des diplômes de haut niveau sont devenus nécessaires pour l'obtention d'un emploi intéressant, la faiblesse des résultats scolaires, et éventuellement l'échec scolaire, peuvent se traduire en comportements problématiques chez les jeunes concernés. Pour la famille immigrante, la réussite scolaire est un important facteur de mobilisation sociale et elle y attache beaucoup d'importance. Les parents qui investissent beaucoup dans l'éducation des enfants, voient dans l'échec scolaire la reproduction du statut social de la famille.

Par ailleurs, et en second lieu, l'échec scolaire des adolescents a aussi des effets négatifs sur les relations parents enfants, car les parents qui soutiennent et/ou exercent une influence dans la détermination du parcours scolaire et dans la formation professionnelle de leurs enfants, aimeraient bien que leurs attentes soient réalisées. Si tel n'est pas le cas,

la tension et les conflits entre parents et enfants peuvent avoir comme résultats l'apparition de stress et la déviance chez les jeunes.

Enfin, selon le même auteur, pour l'adolescent, le groupe des pairs représente une référence centrale et normative. Si l'adolescent n'arrive pas à se faire accepter de manière adéquate par ses pairs et n'arrive pas à devenir membre de leur groupe :

L'adolescent cherchera à se valoriser en s'appropriant des images, représentations ou objets imposés par la publicité ou par les médias. Inversement, ne pas disposer de certains biens liés à un "statut" (vêtements à la mode...) peut être une source potentielle de difficultés, dans la mesure où, non seulement cette «absence» conduit à la déviance sociale, mais elle affaiblit grandement le respect de l'individu à l'égard de lui-même, à travers l'image dévalorisée que les autres lui renvoient (Hurrelman, 1992, p. 26).

En résumé, plusieurs facteurs conditionnent le vécu de l'adolescent. La culture imprime ses valeurs, mais la classe sociale, la famille et les pairs ont aussi leur influence avec toutes les dimensions que ces agents de socialisation peuvent contrôler (Cloutier, 1982). À travers le réseau de ces facteurs, le développement de l'identité ethnique est une étape importante au cours de cette période. Or, celle-ci ne pose généralement pas de problèmes graves pour un adolescent qui se situe dans la continuité des traditions propres à son milieu. Toutefois, pour un enfant immigrant confronté à une situation de double socialisation, c'est-à-dire à des traditions et des valeurs divergentes et parfois conflictuelles, l'adolescence marque une étape

importante au regard du développement de l'identité ethnique et culturelle (Malewska-Peyre, 1982).

On constate également que les principaux éléments qui influencent le processus de formation identitaire à cette étape - réussite scolaire, conflits parentaux et groupes de pairs - relèvent directement et indirectement de l'école, ou à tout le moins sont des phénomènes présents à l'école (par exemple, en raison de la fréquentation scolaire obligatoire, l'école est un lieu important, mais pas le seul, dans la constitution d'un groupe de pairs).

2.4.3 L'impact du contexte migratoire sur la construction identitaire

La complexité des opérations que nous venons de décrire nous aide à mieux comprendre comment la construction identitaire en contexte migratoire n'est peut-être pas chose aisée. En effet, le changement de contexte culturel place l'individu dans une position d'acculturation où il est confronté à un double défi : préserver des éléments identitaires empruntés à sa culture d'origine tout en s'adaptant à son nouvel environnement social et culturel. Cette position de double socialisation exige de l'individu qu'il réévalue, voire même parfois modifie, les représentations et les valeurs qui le mettaient d'accord avec son entourage, et avec lesquelles, le plus souvent, il était lui-même d'accord, de telle façon qu'il soit peut-être amené à remettre en question son identité comme elle s'était édifiée jusqu'alors. Cela étant, il importe néanmoins de préciser dès maintenant, à l'instar de Camilleri (1990), que l'identité est un traitement permanent de la disparité par laquelle et contre laquelle elle s'édifie :

La gestion de la disparité culturelle n'est donc en rien une opération inédite mettant en jeu des mécanismes exceptionnels. Elle est seulement plus difficile, [en contexte migratoire] en principe du fait que les différences, dans ces cas, ont des chances d'être plus souvent des oppositions, et des oppositions plus marquées qu'à l'ordinaire (p.87).

Selon Vasquez (1990), au sein de ce processus rempli de détours, d'ambiguïtés et de heurts plus ou moins douloureux, l'individu réagit avec son être, un être qui a été socialisé dans une culture déterminée et s'exprime à travers ses propres modalités. Ainsi, l'immigration entraîne une rupture avec les modèles et le milieu où l'individu a été socialisé et cela peut contraindre l'individu à un changement brutal d'identités, souvent dévalorisées par rapport à celles dont il disposait dans son pays d'origine (p.146).

Ceci dit, le fait d'être confronté à un système de valeurs distinct du sien, pourrait obliger l'immigrant à intégrer des identifications d'autant plus conflictuelles et une image de soi potentiellement dévalorisée (Legault, 1990). D'après plusieurs chercheurs, l'image de soi est liée aux jugements que porte autrui envers soi. La dévalorisation de l'image de soi peut résulter de la contradiction de statut social, des valeurs culturelles et du comportement de l'individu. En ce qui concerne les jeunes issus de l'immigration, des recherches menées en France auprès des jeunes d'origine maghrébine prouvent que ces derniers peuvent facilement se disqualifier et disqualifier leurs parents, car les images véhiculées par les institutions de la société d'accueil ou par l'école peuvent être plus valorisées que celle de la famille. En outre,

les conflits de générations prennent une grande importance chez les adolescents d'origine immigrante. En même temps, les positions des jeunes concernant les rapports entre les sexes, les choix de carrières, la définition de leur appartenance ethnique, le retour au pays, et les options politiques, tout cela met en évidence la rupture dans les négociations entre la position des jeunes et celle de leurs parents. Et donc, en contexte migratoire, les images identitaires des groupes de pairs entrent parfois en conflit avec celles des parents.

Selon Hurrelman (1992) dans les pays occidentaux industrialisés, pour acquérir le statut d'adulte, l'adolescent doit assumer plusieurs responsabilités concernant son parcours scolaire et son choix professionnel, son autonomie économique et la séparation de ses parents et enfin, ses contacts avec les pairs. S'il est vrai que ce sont des dimensions importantes dans le développement identitaire des jeunes, l'auteur met cependant beaucoup trop d'accent sur le contexte social d'ensemble, comme le font remarquer Tap et Malewska-Peyre (1992).

Dans leur ouvrage sur la marginalité et les troubles de socialisation, ces auteurs soutiennent que les conduites agressives ou les processus dépressifs sont les conséquences des caractéristiques conflictuelles de la société actuelle: conflit entre l'individualisme et la solidarité sociale, entre la vie publique et la vie privée, entre la réussite sociale et la réalisation de soi à travers le travail autant qu'à travers la vie de loisirs, etc. Toutefois, les mêmes auteurs soulignent que les troubles de la socialisation ne correspondent pas à l'ensemble des adolescents au même degré, car les situations familiales, scolaires et professionnelles, ne sont pas les mêmes pour tout le monde et que par conséquent il ne faut pas perdre de vue le contexte particulier de chaque jeune:

Les recherches comparatives internationales ne cessent de montrer que, dans tous les pays, les jeunes délinquants sont en général issus des classes les plus défavorisées. Elles montrent aussi que les jeunes immigrés, ou les enfants des immigrés, en Europe de l'ouest, sont de plus en plus souvent exclus des voies scolaires et professionnelles menant à la réussite. Dès lors, ils se marginalisent de plus en plus et la délinquance peut devenir pour eux le seul moyen de s'affirmer et de paraître (p.10).

2.4.4 L'effet de l'appartenance ethnique sur la construction identitaire

Les points de vue divergent quant au rôle de l'identité ethnique dans ce processus. De façon schématique, l'appartenance ethnique représente pour les uns tout au plus une identification symbolique alors qu'elle implique pour d'autres une certaine forme d'engagement.

Dans le premier cas, certains auteurs considèrent que l'appartenance ethnique joue un rôle peu significatif dans la construction de l'identité ou un rôle qui nuit à l'adaptation sociale des individus d'origine immigrante. Pour eux, l'appartenance ethnique influence moins le processus d'intégration qu'une variété d'autres facteurs tels que la discrimination, le statut de groupe, l'histoire du groupe et les conditions socio-économiques dans lesquelles vivent les individus (Provencher, 1994).

Dans le deuxième cas, De Vos (1975), considère que l'individu a besoin de sentiments d'appartenance et de continuité et que ces sentiments sont essentiels au

développement sain de soi. Selon l'auteur, l'identité ethnique donne un sens à l'existence de la personne :

Ethnicity (...) is in its narrowest sense a feeling of continuity with the past, a feeling that is maintained as an essential part of one's self-identification. Ethnicity is intimately related to the individual need for collective continuity. The individual senses to some degree a threat to his own survival if his group or lineage is threatened with extinction. Ethnicity (...) includes a sense of personal survival in the historical continuity of the group (p.17).

Pour Cohen-Émerique (1993), toute culture comprend, d'un côté, un noyau solide relativement stable qui ne permet pas de transgression sans susciter du même coup une remise en question de l'appartenance au groupe, ou de sa propre identité culturelle et ethnique et, de l'autre côté, une zone plus fluide, davantage perméable aux changements, qui peut être plus aisément débordée sans encourir le risque d'une marginalisation de la part du groupe d'appartenance ou enfin d'un réel déséquilibre identitaire. Par ailleurs, considérant les appartenances ethniques et culturelles, Barth (1969) suggère qu'elles soient considérées comme des catégories d'attribution et d'identification opérées par les acteurs eux-mêmes. Barth fait de l'ethnicité un processus organisationnel qu'on ne peut pas distinguer a priori. L'approche de Barth place les processus d'attribution catégorielle et l'interaction au centre de l'analyse dans la mesure où l'existence des groupes ethniques dépend de l'entretien de leurs frontières. Selon l'auteur, les frontières persistent même si des flux de personnes les franchissent, car :

Les distinctions des catégories ethniques ne dépendent pas d'une absence de mobilité, de contact ou d'information mais impliquent des processus sociaux d'exclusion et d'incorporation par lesquels des catégories discrètes se maintiennent, malgré un changement dans la participation et l'appartenance au cours de l'histoire individuelle (p.204).

Selon Hutnik (1991), le changement radical des traits culturels aux frontières ethniques dans l'approche de Barth, expliquerait l'échec des théories assimilationnistes traditionnelles aux États-Unis selon lesquelles on a postulé qu'après deux ou trois générations tous les groupes ethniques perdraient leurs caractéristiques culturelles et disparaîtraient dans le melting-pot de l'identité américaine. En effet, comme l'explique Barth, un groupe ethnique peut être assimilé⁹ tout en gardant un fort sentiment d'identité ethnique. Glazer et Moynihan (1975), abondent dans le même sens en soutenant que, malgré le déni des traditions culturelles des différents groupes ethnoculturels aux États-Unis, le sentiment d'identité ethnique chez ceux-ci a perduré. Avec le temps, comme Camilleri (1994) le précise, l'attachement ethnique s'exprime davantage par des symboles et un sentiment subjectif d'appartenance et de moins en moins par des comportements.

Plusieurs auteurs affirment, en conséquence, que l'identité ethnique n'est pas un engagement fixe, rigide, et ferme, c'est-à-dire que les dimensions de l'identité d'une personne peuvent changer à différents moments de sa vie, des points de vue de l'importance et du contenu.¹⁰ Elle n'est pas unique non plus, car des identités ethniques multiples peuvent coexister. De plus, plusieurs auteurs soulignent que dans

les sociétés modernes et pluralistes, il existe plusieurs possibilités d'appartenance qui, souvent, transcendent les appartenances ethniques. En effet, l'individu peut préférer rechercher les gens avec qui il partage des buts communs plus vastes, malgré les appartenances catégorielles distinctes. Selon Bochner (1982), l'individu peut appartenir à plus d'un groupe et combiner cette appartenance à de multiples groupes car il a tendance à hiérarchiser ses groupes d'appartenance.

Selon Camilleri (1989) l'individu peut manipuler ou hiérarchiser ses multiples appartenances de façon personnelle. Dans les faits, les gens doivent définir leurs appartenances multiples en se référant à un grand nombre de situations sociales variées et changeantes et, en même temps, ils doivent essayer d'intégrer leurs identités multiples dans des situations différentes. En fait, la vraie question qui se pose est comment l'individu organise mentalement ses différentes appartenances. D'après Allen (1983), les appartenances à des groupes ethniques et à d'autres groupes sociaux sont des appartenances à différents niveaux. L'individu schématise ses appartenances sous la forme d'un modèle systémique, c'est-à-dire que les appartenances à certains groupes seraient contenues à l'intérieur de l'appartenance à des groupes sociaux plus vastes.

Concernant les jeunes, selon Phinney (1993), dans les sociétés modernes et complexes, le développement de ces derniers sera influencé par leur identification avec des groupes sociaux différents qui peuvent notamment poursuivre des buts conflictuels. Toutefois, comme le précise Camilleri (1990), c'est la façon de vivre une double identification plutôt que le degré d'identification qui permet de comprendre la dynamique d'insertion dans une société pluriethnique. L'auteur,

distingue plusieurs stratégies démontrant la façon dont l'individu gère ses appartenances multiples dans un contexte de disparité culturelle.

2.4.5 Les stratégies¹¹ identitaires

En effet, dans le cas où il y aurait une situation conflictuelle et critique, une contradiction entre les codes culturels de l'individu et ceux de la société d'accueil, les stratégies identitaires s'avèrent nécessaires afin de rétablir une cohérence identitaire (Camilleri, 1990; Taboada-Leonetti I. , 1990; Tap, 1991; Malewska-Peyre, 1992; Hohl & Normand, 1996). Dans un contexte migratoire, les immigrants développent diverses stratégies identitaires, allant de l'acceptation à la contestation collective des rapports sociaux que leur impose cette définition tronquée d'eux-mêmes (Taboada-Leonetti, 1989). Et donc, comme le soulignent Hohl et Normand (1996) :

Le choix entre l'une ou l'autre forme de stratégies varie selon les circonstances dans lesquelles ont lieu les interactions et les caractéristiques des acteurs eux-mêmes, les stratégies, pas plus que les identités d'ailleurs, n'étant figées en forme définitive et permanente (p.15).

Plusieurs auteurs mentionnent différentes stratégies utilisées par les individus pour conserver la cohérence identitaire. La typologie proposée par Camilleri (1989; 1990; 1987 a), est un modèle d'acculturation centrée sur l'identité qui couvre bien l'ensemble des différentes stratégies décrites par ces auteurs et c'est pourquoi nous la présentons en ce qui suit. Selon ce dernier, la cohérence recherchée pour éviter une dualité interne insoutenable prend, chez les individus, des formes différentes que l'on

peut classer en deux grandes catégories: les stratégies par cohérence simple et les stratégies par cohérence complexe (Hohl & Normand, 1996).

Les stratégies d'évitement des conflits par cohérence simple

Selon Camilleri (1990; 1989; 1987 a), la cohérence simple caractérise les sujets qui résolvent le problème de la contradiction objective (et des tensions consécutives) par la suppression de l'un de ses termes. Selon cet auteur:

Ces stratégies ont comme caractéristique de se situer aux deux points extrêmes et opposés d'un continuum qui placerait à un pôle la domination absolue de la différence au groupe d'origine et à l'autre, l'adhésion totale (l'assimilation) au groupe d'arrivée (Hohl & Normand, 1996, p. 15).

Camilleri (1989; 1987 a) distingue deux types de stratégies dans les stratégies par cohérence simple. La première est celle de «la survalorisation de la dimension ontologique» (unité de sens), comme par exemple la position des fondamentalistes qui éliminent le conflit intra-subjectif par l'occultation d'un des termes de la contradiction. Selon Hohl et Normand (1996), dans cette catégorie l'individu sacrifie l'adaptation à l'environnement afin de cultiver des liens serrés avec son groupe d'appartenance. La seconde catégorie est celle de « la survalorisation de la dimension pragmatique». À l'opposé de la stratégie précédente, les sujets qui se placent ici sont des individus pour qui l'adaptation à l'environnement est la priorité.

Comme souligne Hohl et Normand (1996), dans tous les cas de stratégies par cohérence simple, l'individu aura de la difficulté à s'intégrer à son nouveau contexte : ou bien il sera isolé dans la société d'accueil, ou bien l'individu risquera la perte des repères sociaux de sa socialisation primaire. Il est important de constater que les individus victimes de racisme et de xénophobie, choisissent très souvent des stratégies de repli identitaire. Ainsi, on peut constater que la survalorisation de la dimension ontologique à divers degrés, n'est pas seulement utilisée uniquement par les groupes fondamentalistes. Selon Laperrière et al. (1989; 1993), l'existence d'incidents verbaux violents entre les sous-groupes de jeunes et le sentiment de rejet chez plusieurs jeunes des groupes ethniques et racisés causerait une réaction radicale et «influencerait le phénomène d'agrégations provisoires en « clans » ethniques lors de conflits» (p.87).

Les stratégies d'évitement des conflits par *cohérence complexe*

Selon Hohl et Normand (1996) :

Les stratégies par cohérence complexe tendent à assurer un équilibre identitaire en permettant à l'individu de réaliser une synthèse personnelle des éléments de la culture d'origine tout en mettant de l'avant des éléments qui permettent une adaptation à la nouvelle société (p.16).

Pour Camilleri, cette catégorie représente des individus qui s'efforcent d'articuler les représentations et les valeurs véhiculées par la culture d'origine et celles de la société d'accueil. Ces stratégies ont pour but d'assurer l'équilibre identitaire chez l'individu

en lui permettant une synthèse personnelle de tous les éléments permettant l'adaptation de l'individu à son nouvel environnement (Hohl & Normand, 1996). Camilleri (1989; 1990) distingue ainsi deux grands types de stratégies par cohérence complexe:

1) Les liaisons indifférentes à la logique rationnelle. Il s'agit de débrouillages permettant aux acteurs d'éliminer ou de modérer la contradiction, dont le conflit, pour eux-mêmes et non pas en elle-même (1989, p.86). A ce niveau les individus font primer le principe de plaisir sur celui de la réalité, ce qui aboutira à des constructions identitaires syncrétiques (sans aucune cohérence logique).

2) Les efforts de liaison selon la logique rationnelle. Ici, nous avons affaire à des sujets qui, pour intégrer des éléments nouveaux dans les anciennes formations, ont besoin de justifications, d'argumentations et d'articulations logiques. Ce qui aboutira à des formations identitaires synthétiques (ayant une cohérence logique) (1989, p.86).

À la fin de cette typologie, Camilleri (1989) souligne que lorsqu'il n'est pas possible d'éviter le conflit de valeurs par les stratégies de cohérence simple ou complexe, l'individu est obligé de modérer le conflit par d'autres stratégies, par exemple:

- en investissant différemment dans des valeurs contradictoires comme vivre dans une famille traditionnelle avec des idées modernistes.

- en limitant diversement l'item perçu comme pénible, par exemple on accepte les études des filles et on accepte quelques libertés liées à la condition étudiante, mais pour un temps limité.

Suite à ses travaux de recherches dans le centre interdisciplinaire de Vaucresson en France, Malewska-Peyre (1982; 1990) constate elle aussi plusieurs stratégies développées par les sujets de ses recherches pour pallier la dépréciation de leur image et le sentiment de moindre valeur.

Elle distingue à cet égard deux formes de stratégies: des stratégies dirigées vers l'intérieur ou vers l'extérieur. Selon l'auteur, des stratégies vers l'intérieur, engagent des mécanismes psychologiques afin d'éviter l'angoisse et la souffrance, comme par exemple le refoulement de la discrimination et le racisme. On nie même l'existence du racisme, de la discrimination, on minimise l'effet de la stigmatisation et on accepte la position sociale inférieure, tout cela, afin de pouvoir les supporter. Autrement dit, on accepte l'identité prescrite pour être capable de vivre en tranquillité.

Quant aux stratégies dirigées vers l'extérieur, individuelles ou collectives, elles sont considérées en tant que mécanisme de défense ou comme une réaction défensive, et cela afin d'éviter l'angoisse et la souffrance. Le but de ces stratégies est de changer la réalité ou le statut de l'individu ou de son groupe d'appartenance. Dans cette catégorie, on constate: 1- la stratégie d'assimilation et 2- la stratégie de valorisation et de revendication de sa propre différence. Dans le premier cas, l'assimilation (qui peut avoir différentes nuances) a pour objectif de ressembler le plus possible aux nationaux, physiquement (en changeant l'aspect physique comme les couleurs de cheveux, la coiffure, la couleur de la peau, le maquillage, la façon de se vêtir, etc.) ou culturellement (en changeant l'accent, le nom et le prénom, le renoncement des

parents, des valeurs et des croyances de la culture d'origine) (Malewska-Peyre, 1991, p. 127).

Contrairement à la stratégie d'assimilation, qui va même jusqu'au renoncement de l'identité de l'individu, les stratégies de revalorisation de sa singularité revendiquent la spécificité de la personne. Au plan personnel, cette stratégie s'exprime par la préservation des liens avec la culture et le pays d'origine. Elle est une réaction à la dévalorisation d'un groupe ethnique ou de sa culture. Les gens qui utilisent ces stratégies, survalorisent leur nourriture, la beauté de leur pays, leurs richesses naturelles, leurs valeurs et leurs coutumes. Ils deviennent acteurs dans la vie sociale en s'engageant dans les mouvements collectifs et sociaux. Ils souhaitent obtenir des droits égaux aux autres groupes ethniques ou même aux nationaux. Dans la même classe de stratégies, plusieurs auteurs ont constaté une nouvelle tendance: l'internationalisation et l'interprétation des cultures d'origine vers l'émergence de nouvelles valeurs et d'une nouvelle citoyenneté. Le problème n'étant plus de s'assimiler, on revendique l'égalité, la dignité et le respect réciproque pour tout le monde, peu importe leur groupe culturel (Laperrière et al. ,1994; Leclerque, 1987).

Il existe aussi des stratégies intermédiaires : on cherche des similitudes avec le groupe majoritaire sans renoncer à sa propre différence. Parmi ces stratégies on peut identifier l'identité jeune ou l'identité étudiante qui est commune au groupe majoritaire et les membres des groupes ethniques. Cette stratégie, selon l'auteur, est une stratégie intégrationniste avec des valeurs démocratiques supranationales.

La stratégie caméléon qui consiste en l'alternance des cultures selon les opportunités, est très populaire chez les jeunes qui décident d'accéder à une plus grande liberté tout en continuant de vivre dans la famille.

Dans le cas des stratégies pour confronter le racisme, des attitudes provoquant des comportements discriminatoires et par conséquent, le racisme, la discrimination raciale et la xénophobie, provoquent chez les jeunes une dévalorisation de l'identité et des réactions de défense ayant pour but la valorisation de leur image de soi : indifférence, rejet, invisibilisation, sympathie ou haine, suscitent autant de réponses spécifiques (Taboada-Leonetti, 1990).

Dans une recherche plus récente, Manço (2001), essaie de définir les stratégies identitaires et intégratives et la capacité de négociation des jeunes filles d'origine musulmane en Belgique. Selon l'auteur, afin de réduire les dissonances culturelles, les filles développent différentes sortes de stratégies. Notamment, des stratégies de contournement des obstacles par lesquelles «le sujet remettra à plus tard ses désirs» (p.6), des stratégies de surenchères, des stratégies d'évitement des conflits, par lesquelles le sujet «s'en remet aux choix des parents afin d'éviter ou fuir le conflit...dans ce cas le jeune peut recourir au mensonge pour braver les interdictions ...ou tenter de brimer leur désir»(p.6).

Et enfin, l'agressivité dirigée vers soi ou vers les autres, est une autre stratégie répandue chez les jeunes vivant sous pression. Cette stratégie a été constatée par Shirali (2001), dans son enquête menée auprès de jeunes Iraniens. Par l'intermédiaire des observations effectuées dans la vie des jeunes Téhéranais, originaires de trois

groupes sociaux différents (pauvre, riche et moyen), Shirali voulait comprendre comment les blessures sociales de tout ordre comme par exemple la violence physique et les privations de droits, que le régime actuel ne cesse de leur infliger, pourrait entraîner des réactions émotionnelles négatives (colère, honte, indignation, désarroi, amertume, mépris de soi) chez les sujets de son enquête. D'après l'auteure, si l'agressivité est dirigée vers soi, on aura souvent des symptômes de destruction de soi. Cette dernière est une stratégie qui permet aux jeunes d'échapper au sentiment d'inutilité et de culpabilité qu'on leur inflige. Également, ces réactions aboutissent à l'apparition de l'esprit de résistance dans la conscience de ces jeunes (Touraine, 2001), c'est-à-dire que les jeunes cherchent leur identité dans la subversion et dans la révolte sans aucune limite à respecter.

Finalement, comme précise Camilleri (1989) :

Cette typologie n'a rien de définitif et les individus aux prises avec ces problèmes sont des êtres vivants susceptibles d'inventer indéfiniment de nouvelles réactions, que la suite des observations nous fait découvrir. Celles-ci ne font pas qu'ajouter aux précédentes : elles obligent à revenir sur les cadres de conceptualisation mis en place pour les interpréter, et modifier ces cadres en conséquence (p.110).

En ce qui nous concerne, nous avons retenu les stratégies identitaires qui nous semblent les plus utilisées par des jeunes d'origine immigrante, musulmans et iraniens.

2.5 Les conflits de valeurs et l'intégration scolaire et sociale des élèves d'origine immigrante

Un survol de la littérature à cet égard montre que la notion de valeur est évoquée très fréquemment, en ce qui concerne l'intégration sociale et scolaire des élèves d'origine immigrante. Elle est souvent mise de l'avant comme l'un des facteurs explicatifs sous-tendant la réussite scolaire des membres de certains groupes ethnoculturels et linguistiques. Elle est également évoquée de façon générale, comme une variable importante à considérer dans le processus d'intégration psychosociale des élèves d'origine immigrante.

En effet, l'élève d'origine immigrante aura à vivre, davantage que ses parents, à l'interface de deux cultures (Helly, 1996). Il devra s'adapter à un nouveau milieu de vie, à de nouvelles valeurs. À la maison, ce sont les valeurs familiales qui serviront à distinguer le permis de l'interdit. Ces valeurs pourront être différentes de celles qui prévalent chez les amis ou encore à l'école. Cette diversité des attentes à l'égard des enfants immigrants peut entraîner une incohérence de leur système de valeurs ou mener même à de l'indifférence envers n'importe quelles valeurs. C'est à partir de ces réalités complexes et parfois conflictuelles que l'élève d'origine immigrante doit construire son identité, et elles seront parfois sources de tensions, d'inquiétudes, de tiraillements, d'insécurité, voire de crise, surtout à l'adolescence¹² (Berthelot, 1991; Hohl & Normand, 1996; 1999). Les liens de dépendance entre les enfants et leurs parents peuvent causer des conflits de loyauté entre la culture et les valeurs familiales et celles de la société d'accueil. L'ignorance ou le discrédit des valeurs dont l'un ou

l'autre des milieux scolaires ou familial sont porteurs peuvent perturber le processus de construction identitaire (Trottier, 1999).

Divers facteurs sont à l'origine des tensions entre les valeurs de la société d'accueil et celles des membres de groupes ethnoculturels et religieux. Des recherches conduites par Hohl et McAndrew à partir de l'étude d'incidents critiques ont bien mis en évidence les tensions existant entre les valeurs véhiculées par l'école et celles prisées par la famille en ce qui concerne la conception de l'apprentissage, de l'autonomie de l'enfant, de la discipline, des rôles respectifs et de l'égalité de statut entre hommes et femmes ainsi que la place des pratiques religieuses dans la vie quotidienne (Hohl, 1996). D'autres recherches ont pointé que, pour les élèves d'origine immigrante dans les écoles secondaires québécoises, les notions de famille et d'autorité (considérées comme étant plus importantes dans les cultures des jeunes d'origine immigrée que dans la société québécoise francophone) et « la trop grande liberté laissée aux jeunes Québécois nés ici, notamment la liberté sexuelle des jeunes filles » (CSE, 1993) sont, de façon générale, les notions les plus critiques, source de tensions et de conflits, venant ainsi appuyer les conclusions de Hohl.

Plusieurs études ont montré qu'un sentiment d'incohérence dans les valeurs influence le processus de formation identitaire. Ainsi plusieurs auteurs, entre autres, Beauchesne et Esposito, (1981) Malewska-Peyre (1992; 1982), Camileri, (1990), Débieve, (1990) Laperrière et Dolse, (1990), Claes (1991), Hohl et Normand (1996), Trottier (1999), considèrent que pour l'adolescent immigrant le choix entre les différents modèles culturels peut s'avérer difficile à faire lorsqu'ils entrent en conflit les uns avec les autres. Comme l'ont montré Malewska-Peyre et Gachon (1988), (à

partir d'une recherche-action portant sur les processus de socialisation, menée auprès des jeunes d'origine algérienne et espagnole en France) les jeunes qui ne parviennent pas à trouver un équilibre entre leur intégration à la société française (insertion sociale et professionnelle) et des éléments de leur culture d'origine (de façon à préserver des relations harmonieuses avec leur famille), voient dans la délinquance la voie la plus accessible; ce qui inévitablement a des répercussions sur leur réussite scolaire. Enfin bon nombre d'auteurs, entre autres Laperrière et Dolce (1990), font valoir, premièrement, que par-delà la spécificité de leur situation personnelle, sociale et économique, les jeunes d'origine immigrante, dans la majorité des cas vivront les tensions culturelles avec une acuité variable selon la distance culturelle entre la société d'accueil et leur culture d'origine. Deuxièmement que l'on s'accorde généralement dans la littérature pour dire que la période de l'adolescence représente une période critique à cet égard (Hohl & Normand, 1996). Finalement, des études tendent à montrer que les attitudes parentales jouent également un rôle dans le processus de formation identitaire des élèves d'origine immigrante confrontés à des conflits de valeurs, en cela qu'elles contribuent à augmenter ou à en diminuer la portée.

Avant de conclure cette partie, signalons que l'École québécoise contribue largement à minimiser les conséquences souvent négatives de ces tensions. Le milieu scolaire dispose depuis quelques années de plusieurs documents de références concernant la gestion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse afin de pouvoir répondre aux demandes hors normes qui lui sont adressées. Néanmoins de nombreux acteurs, et surtout le MELS, dans sa politique d'intégration scolaire et d'éducation

interculturelle, ont souligné la difficulté pour les directions d'écoles et les intervenants de négocier des accommodements respectant le pluralisme de la clientèle dans les limites du respect d'une culture civique commune, notamment en ce qui concerne les tensions citées précédemment dans l'étude de Hohl (1996), mentionnée plus haut.

Il faut aussi souligner que certains établissements multiethniques ont trouvé des façons de renforcer la collaboration entre l'école et la famille: adoption de mesures régulières d'information et de contact général de l'école avec les parents; consultation des parents ou des personnes faisant partie de la communauté à titre de personnes-ressources, consultation ou participation des parents à la prise de décisions relatives aux orientations de l'école. Mais il n'en serait pas ainsi partout et il arrive que les milieux scolaires et familiaux ne soient pas engagés dans une véritable relation de coéducation (MEQ, 1998). Selon Kanouté (2007) malgré toutes les mesures adoptées par le MELS, « la collaboration école/parents immigrants reste à retravailler » (p.74). Cette situation est attribuable, dans bien des cas, à la barrière linguistique et à des valeurs sociales et éducatives différentes ainsi qu'à des pratiques négatives sur le processus d'intégration socio scolaire des élèves d'origine immigrante. Signalons enfin les nombreuses interventions visant à lutter contre le racisme et la discrimination : l'image de soi dépend en partie du regard des autres, et des expériences de choix préférentiels ont montré à quel point la perception de soi pouvait être affectée par le racisme et la discrimination.

2.6 Les immigrants iraniens en diaspora

Le nombre d'Iraniens ayant quitté leur pays d'origine au cours des deux dernières décennies se situe entre deux et trois millions (Adelkhah, 2001; Djalili, 2005; Neuve-Église, 2007). Autrefois composée de la bourgeoisie et des couches aisées, la diaspora iranienne est aujourd'hui plus diversifiée et, dans la plupart des pays d'adoption, se distingue tant par son niveau d'éducation élevé que ses qualifications professionnelles.

Dans cette partie, nous aborderons les caractéristiques des Iraniens de la diaspora. Ces dernières seront regroupées selon deux thèmes : la religion et l'identité.

La religion

La majorité des immigrants d'origine iranienne est musulmane. En Iran, 80 % des Iraniens sont chiites et 10 % sont sunnites, ce qui représente la plus grande communauté chiite du monde. Cependant il faut noter qu'à l'échelle de la planète 80% des musulmans sont de rite sunnite. L'Iran abrite également plusieurs minorités religieuses : des chrétiens (300 000), des baha'ies (300 000), des zoroastriens (30 000) et des juifs (20 000) dont un grand nombre est laïque.

Bien des occidentaux associent la religion musulmane et la langue arabe. Cet amalgame porte les Iraniens à revendiquer avec fierté leur origine indo-européenne!

Luizard et Picard (1996; 2005) ont essayé d'expliquer la confusion entre Iraniens et Arabes par un retour sur l'Histoire. En effet, lorsque les Arabes conquièrent le Moyen-Orient au nom de l'Islam, seuls les Perses refusèrent d'adopter la langue de

Mohammed et se convertirent à la religion des envahisseurs sous la forme du chiisme, une autre façon d'opposer aux Arabes une certaine forme de résistance (Roux, 2003).

Dans la diaspora, la recomposition de l'Islam procède de la simplification et de la vulgarisation de l'exégèse. En effet, on assiste au sein de cette communauté à une forme d'épuration de la foi d'inspiration fondamentaliste, sans remettre en cause l'attachement à la religiosité chiite ni la dévotion à ses saints. Les immigrants iraniens essaient de recréer un cadre religieux chiite par la construction de mosquées et d'hosseynieh¹³, ces endroits étant considérés comme de hauts lieux de sociabilité religieuse et culturelle (Neuve-Église, 2007).

L'identité

Pour Djilili (2005), les Iraniens sont conscients et fiers d'appartenir à l'une des plus anciennes civilisations du monde. Leur identité, liée à l'héritage préislamique du pays, ne peut se concevoir sans la prépondérance religieuse musulmane durant tant de siècles.

Pendant plus de deux millénaires, l'Iran a été une grande puissance et cette fierté du passé peut se traduire parfois par un ultra nationalisme, ferment de cohésion pour certains Iraniens (Foltz, 2007).

Bromberger aussi (2009), fait reposer la notion d'identité sur la conscience exacerbée d'appartenir à l'une des plus vieilles et plus prestigieuses civilisations du monde. Cet iranocentrisme, enraciné dans une identité forgée par des siècles d'histoire, n'a d'autre but que d'affirmer l'identité aryenne, notamment par rapport aux pays arabes

voisins (Chagnollaud, 2008; Farkhondeh, 2008). Lors de son séjour à Téhéran, Chagnollaud (2008) a constaté :

L'intériorisation de ce sentiment d'appartenance à une grande nation et la fierté qui en découle m'a beaucoup frappé... Cette dimension n'est pas si courante au Moyen-Orient où un Libanais a bien du mal à s'arracher à son appartenance communautaire, où un Kurde se ressent d'abord comme tel quel que soit le pays dans lequel il vit, tandis qu'un Irakien d'aujourd'hui se sent souvent d'abord chiite, sunnite ou kurde. (Chagnollaud, 2008).

Lorsqu'on aborde la question de l'identité iranienne, il faut parler de l'identité moderne, soutient Djalili (2005). Pour lui, depuis plus d'un siècle et demi, la société iranienne est confrontée à un débat idéologique autour des concepts de modernité et de reconstruction de l'identité. Le peuple étant très attaché à ses symboles historiques et aux coutumes folkloriques, un intérêt pour la littérature iranienne s'est développé et les fêtes culturelles anciennes comme la Norouz sont célébrées avec plus de rigueur (p. 37).

Quant à l'émigration, elle induit une certaine transformation de l'identité iranienne souvent réinterprétée au contact des valeurs du pays d'accueil, et parfois idéalisée jusqu'au mythe. Actuellement les membres de la diaspora iranienne, exposés à l'influence laïque et occidentale, se réfèrent à une tradition laïque de la culture persane. La célébration des fêtes traditionnelles crée un véritable espace communautaire identitaire pour les Iraniens de la diaspora (Neuve-Église, 2007).

2.6.1 La famille iranienne et son évolution en diaspora

Les parents d'origine iranienne, socialisés en Iran, peuvent éprouver face à leurs enfants un certain degré d'incompréhension qui les incite parfois à un repli, un enfermement sur les codes culturels d'origine. Cette attitude tend à augmenter la distance entre parents et enfants et rend problématique la synthèse de leur identification (Legault, 1990).

Il nous paraît donc important de décrire la structure de la famille traditionnelle en Iran, afin de comprendre les conséquences de cette structure sur le vécu de certaines familles d'origine iranienne en diaspora.

La famille étendue était au siècle dernier le modèle familial en Iran (Taghva Passand, 1994; Ladier Fouladi, 2005). Depuis les années soixante, la modernisation des conditions économiques et sociales semble introduire des changements importants dans la taille et la structure des familles autant que dans leurs fonctions sociales (Nassehi Behnam, 1986; Ladier Fouladi, 2002). Aujourd'hui, la famille étendue est devenue minoritaire et n'est pas remplacée pour autant par la famille occidentale (Taghva Passand, 1994). L'auteur ajoute que ces familles restent traditionnelles dans leur conception d'ensemble mais sont influencées par certains aspects de la culture occidentale.

Dans le même sens, certains auteurs (Adelkhah, 1998; Kian-Thiébault, 1998) démontrent que la famille iranienne qui est en profonde recomposition, se nucléarise et enregistre l'individualisation de ses membres qui favorisent les innovations de la vie moderne. En effet, selon Adelkhah (1998) les flux de la globalisation n'ont cessé

de participer à ces innovations. Pour Taghva Passand (1994), la société iranienne est écartelée entre les modèles de vie traditionnels et l'inspiration culturelle occidentale.

Selon Taghva Passand (1994), dans le modèle traditionnel, les familles sont composées en grande partie d'anciens ruraux déracinés qui, à cause de problèmes économiques, ont dû quitter village ou petite ville pour venir s'installer dans les grandes villes. Elles gardent leur éthique éducative et religieuse attachée à leurs références traditionnelles.

D'après l'auteur :

Dans les familles plutôt traditionnelles, qu'elles soient étendues ou réduites aux conjoints et à leurs enfants, la soumission quasi totale de la mère et des enfants à l'image du père suscite une vie familiale calme en apparence. La domination du père, le fait que ses décisions soient acceptées sans discussion possible, favorisent la formation d'un certain profil de caractère qui est propre aux enfants dans ce type de famille: dépendance à l'égard des autres, soumission à l'ordre établi (p.66).

Dans les familles semi traditionnelles, population urbaine dans la grande majorité, la culture de certains pays occidentaux a une influence, notamment sur celles dont les membres ont fait leurs études à l'étranger (surtout les hommes). Elles souffrent en général d'un conflit familial à cause de l'adoption de mœurs et coutumes différentes de celles du reste de la famille :

Les ambiguïtés des conceptions parentales concernant le mode de vie, l'irrégularité et l'instabilité dans le vécu global quotidien de la famille

(mode de vie semi-traditionnel aspirant à la différenciation avec la masse), occasionnent des confusions dans les identifications des enfants (p.65).

Quant au modèle d'inspiration culturelle occidentale, les familles occidentalisées, tout en étant en minorité, appartiennent aux milieux aisés et à la classe intellectuelle. Les parents dans ces familles sont relativement permissifs et on observe un flou dans les interdits et les restrictions. Ce modèle donne l'image d'un groupe social pris entre deux options divergentes: d'un côté, attiré par un système social favorisant la consommation et l'indépendance de l'individu et de l'autre côté, restant attaché à la tradition. La juxtaposition de ces deux systèmes culturels pousse certaines familles vulnérables au choix d'un modèle socioculturel occidental. Au lieu de concilier les nouveaux besoins de la vie sociale avec les mœurs et la culture iraniennes, ces familles délaissent leur appartenance culturelle pour s'adapter aux modes imaginaires de la vie occidentale. Cela étant, en Iran, l'interprétation de la vie occidentale, ou plutôt américaine, est l'équivalent d'une vie dite moderne (Shirali, 2001).

Dans son enquête effectuée sur les jeunes en Iran¹⁴, Shirali (2001), indique que la société iranienne est actuellement confrontée à un grand défi. Selon elle, le courant de modernisation dans cette société est à l'origine des réalités divergentes. D'un côté, il a créé un fossé entre les jeunes et leurs parents et de l'autre, la modernisation des femmes leur a fait miroiter, en dehors de leur rôle habituel de mère et d'épouse, l'image de femmes indépendantes financièrement, ce qui affaiblit le lien d'interdépendance entre les deux sexes.¹⁵

Ladier Fouladi (2005), propose une lecture plus nuancée de la nucléarisation de la famille en Iran. Elle se base sur une grande enquête socio-économique, sur les caractéristiques des ménages en Iran et conclut que les rapports entre les époux, les parents et les enfants sont de moins en moins inégalitaires. La modification des relations intergénérationnelles vient du fait qu'elles sont davantage établies sur le dialogue ou le conflit alors qu'autrefois elles étaient dictées par la tradition, l'obéissance et la soumission.

Suite à son enquête effectuée auprès des enfants requérant l'asile ou réfugiés d'origine iranienne à Genève, Bertoud-Aghili (1989), essaie de démontrer qu'en Iran l'ensemble des valeurs, attitudes et pratiques se situe entre deux pôles : la tradition et la modernité, en considérant bien tous les degrés de transitions qui existent entre ces deux pôles. Dans cette société, au niveau de chaque classe sociale, de chaque famille, une véritable mosaïque culturelle se dessine. En même temps, le réseau familial constitue un élément fondamental de la structure sociale et représente en soi un réseau d'entraide. Quant à l'extérieur du pays, l'auteure constate les changements aux niveaux suivants:

D'abord, au niveau de la coupure des liens familiaux; selon Berthoud-Aghili, la coupure avec le pays d'origine, qui est le résultat du départ de l'Iran, diminue l'impact des éléments culturels, car ces éléments englobent toute la famille étendue et ne se limitent pas seulement au couple. C'est pour cette raison que la famille exilée doit faire beaucoup d'efforts pour maintenir son identité culturelle.

Ensuite, au niveau des modifications des rôles; selon Berthoud Aghili (1989), dans certaines familles ces modifications interviennent lorsque l'épouse trouve du travail, ce

qui place les enfants dans une position de force vis-à-vis de leurs parents. Behnam (1986) partage le même point de vue. Selon elle, lorsque les parents ne connaissent pas bien la culture occidentale, «on assiste à une inversion de rôle. L'enfant devient l'agent de la socialisation, porteur des valeurs du monde extérieur dans sa cellule familiale qui devient parfois source de conflit» (p.237).

Finalement, au niveau de l'autonomie et de la responsabilité; d'après Berthoud-Aghili, plusieurs facteurs contribuent à accorder une grande autonomie aux enfants, parmi lesquels on peut citer : le travail de la mère, le manque d'aide et de parenté, la structure de loisirs de la société d'accueil ainsi que sa structure scolaire (de longs horaires du matin jusqu'au soir). Dans le même sens, les recherches de Behnam (1986), montrent que dans le cas des adolescents issus de familles monoparentales où l'autorité parentale est absente, l'influence de la famille dans le processus de socialisation diminue et l'adolescent devient très indépendant pour son âge.

2.6.2 Les attentes et les valeurs véhiculées par les parents

Kian Thiébaud (2005) décrit comment les valeurs éducatives des familles en Iran se sont modernisées notamment chez les mères. Ces valeurs sont directement influencées par la résistance des jeunes à la pensée totalisante et par leurs revendications pour la modernité, les changements sociaux, politiques et culturels. Selon l'auteure, ces valeurs sont fondées sur le style permissif et l'établissement de relations parentales basées sur le dialogue et le respect. L'une des conséquences de ces valeurs est l'individuation et l'autonomisation des enfants. Selon Butel (1998), ce processus d'individuation concerne d'abord la population jeune et urbaine, dans une

société qui essaie de s'éloigner davantage des normes édictées par la révolution islamique. «L'individu dont l'autonomisation est ainsi favorisée substitue les valeurs modernes aux valeurs traditionnelles et parvient à se concevoir indépendamment du rôle qui lui est attribué par les autres» (Kian-Thiébault, 1998 para.12).

D'après Kian Thiébault (1998), les jeunes, surtout ceux qui appartiennent aux classes moyennes urbaines, se créent une identité influencée de modèles culturels occidentaux. Quant à leurs parents, ceux qui rejettent l'islamisation encouragent cette ouverture culturelle sur le monde. En effet « la nouvelle jeunesse, plus ouverte, plus tolérante, est aussi à l'image de ses parents, une jeunesse prudente, une jeunesse moyenne. Elle accepterait une liberté mesurée dans les bornes du politiquement acceptable» (Butel, 1998).

En diaspora, d'après une récente recherche effectuée sur les jeunes d'origine iranienne et tamoule à Toronto (Tyyska, 2008), le mode de transmission des valeurs dépend amplement du type de famille. Les résultats de cette recherche auprès des adolescents d'origine iranienne âgés de seize ans ont révélé une large série de relations dans la communauté immigrante iranienne entre les adolescents et des parents dits traditionnels et non traditionnels. Selon cette étude certaines familles sont nettement traditionnelles. Dans ce genre de famille, les relations familiales sont hiérarchisées à la fois sur le plan du sexe et sur celui de l'âge : les attentes parentales sont différentes pour les garçons et les filles et finalement les jeunes, surtout les filles, ont peu d'influence sur les processus de communication et de prise de décision.

En revanche, selon la même recherche (Tyyska, 2008), dans les familles non traditionnelles, la situation est tout à fait différente. Dans ces familles les relations entre les sexes sont moins hiérarchisées, la communication est plus ouverte et les jeunes ont davantage leur mot à dire dans les affaires familiales. D'après les chercheurs de cette étude, les jeunes des familles iraniennes non traditionnelles ont montré moins de problèmes intergénérationnels que ceux des familles traditionnelles. Presque tous les répondants estiment que leurs parents ont beaucoup changé par rapport au rôle parental et aux relations intergénérationnelles, spécifiquement en faisant preuve de souplesse et d'ouverture d'esprit au cours de la période d'immigration et d'établissement. Bref, tout en appréciant les efforts déployés par leurs parents, ils croient que ces changements donnent lieu à une harmonie accrue entre les générations.

Les résultats de la recherche de Higgins (1994), auprès des jeunes Iraniens et de leurs parents à Santa Clara (Californie) , nous donnent un schéma précis des points de vue des parents, par rapport à leurs attentes envers leurs enfants.

Premièrement, selon l'auteure, les parents iraniens étant eux-mêmes très éduqués accordent une grande priorité à l'éducation de leurs enfants. En effet, la plupart de ces parents ont quitté l'Iran pour que leurs enfants aient une vie meilleure et aussi un haut niveau d'éducation. Ils subissent toutes les difficultés de la vie dans un autre pays, y compris la séparation avec leur famille étendue. En retour ils s'attendent à ce que leurs enfants étudient très fort, afin de réussir un parcours scolaire et une orientation scolaire ou professionnelle très élevée, car ils croient que de nos jours, la scolarité assortie de la fréquentation de l'université est devenue une nécessité pour trouver un emploi attirant.

C'est une observation également appuyée par Behnam (1986). À partir de sa recherche auprès des familles iraniennes exilées à Paris, l'auteur conclut que ces dernières aussi attachent beaucoup d'importance aux études supérieures et à l'orientation professionnelle de leurs enfants. Cela dit, les parents iraniens immigrants en France sont conscients de la conjoncture économique difficile de la société française, et ils croient que le parcours scolaire et la formation professionnelle de leurs enfants doivent être choisis en fonction du marché du travail.

Quant à l'importance de la famille dans la culture iranienne, Higgins mentionne que, pour ces parents, la famille est une priorité. Ils souhaitent la participation de leurs jeunes à la vie et aux activités sociales de la famille. Ils désirent également qu'ils passent leur temps libre dans la famille et partagent avec cette dernière leur temps de loisir. L'importance de la famille dans la culture iranienne a aussi été mentionnée par Hanassab (1991). Se référant aux études effectuées par Behnam (1986) et Touba (1972), l'auteure indique que les Iraniens sont issus d'une culture dans laquelle des relations familiales fortes existent et sont hautement valorisées.

Un aspect qui ressort de l'étude de Higgins (1994), c'est que les parents n'ont absolument pas confiance en la culture américaine. Ils expriment de façon récurrente leurs craintes face aux problèmes de drogue et à la violence généralisée dans le monde des jeunes aux États-Unis. Ils sont très concernés également par la question des relations sexuelles chez leurs jeunes, puisqu'ils n'acceptent pas ce genre de relations avant le mariage.

Dans une recherche plus récente auprès de 101 familles comptant 32 adolescents, Higgins (2004) présente une image plus nuancée de parents iraniens ainsi que de leurs enfants à Santa-Clara. Selon l'auteur, les parents, hautement éduqués pour la plupart, sont fiers de leur culture ancestrale. Certains d'entre eux ont d'ailleurs accepté de participer à la recherche parce qu'elle leur donnait l'occasion de promouvoir leur culture d'origine. Cependant, plusieurs ont été bien déçus et même contrariés en constatant, chez une majorité d'Américains, ignorance et méconnaissance des Iraniens et du Moyen-Orient. L'ensemble de ces parents sont très intéressés par la réussite scolaire, l'engagement culturel et social, le bien-être de leurs enfants. Ils s'impliquent dans la vie éducative de ces derniers. Ils sont toutefois mal à l'aise devant certains aspects de la culture américaine.

Un autre point majeur à souligner c'est que lorsque les enfants issus de l'immigration iranienne ne maîtrisent pas bien leur langue maternelle, il se creuse alors un grand fossé entre les enfants et leurs parents. D'après l'étude de Behnam (1986), les parents regrettent le fait que dans leurs familles «les relations verbales deviennent parfois difficiles entre parents et enfants et surtout entre grands-parents et enfants » (p.238). En plus, l'auteur ajoute que les parents iraniens se plaignent fréquemment du manque de respect que les enfants manifestent à leur égard depuis leur arrivée en France. En effet, ayant quitté l'Iran depuis plusieurs années, les parents ont gardé une image idéalisée des relations entre parents et enfants, tandis que, selon Shirali (2001), même en Iran la situation a radicalement changé. Les enfants font tout ce qui était interdit autrefois en présence même des parents, et ce surtout dans les familles des classes moyennes et

aisées. Cela est en partie lié à la transformation interne de l'organisation familiale due à la modernisation brutale du régime impérial (p.144).

Berthroud Aghili (1989), cité plus haut, constate que la religion sous une forme morale ou mystique, occupe une grande place parmi les valeurs culturelles des parents. Selon l'auteure, l'Islam accorde une grande importance aux relations parents enfants, basées sur l'obéissance et le respect des enfants envers les parents et le devoir des parents concernant l'éducation de leurs enfants. Ce qui cause encore problème et éloigne les parents de leurs enfants car ceux-ci n'ont pas du tout adhéré aux mêmes principes religieux que leurs parents. L'auteur avance également que les enfants d'origine iranienne, à cause des modifications des rôles de leur cellule familiale, sont plus indépendants vis-à-vis de leurs parents que ne le sont les enfants iraniens à l'intérieur du pays. Toutefois, les parents essaient encore de contrôler les actions de leurs enfants, «soit en surveillant fortement leurs fréquentations, soit en déléguant leur contrôle aux structures scolaires et parascolaires avec lesquelles ils restent en contact.» (p.198). Ces valeurs d'obéissance et de respect des adultes sont négociées suivant le degré de souplesse ou de rigidité des familles.

2.6.3 Les valeurs des jeunes Iraniens en Iran et dans la diaspora

Nous commencerons notre analyse par les jeunes Iraniens à l'intérieur de l'Iran. Ceci nous aidera à mieux comprendre la mentalité des jeunes immigrants d'origine iranienne, les stratégies qu'ils adoptent pour affronter les conflits des valeurs et les normes imposées par leurs parents, car une grande majorité d'entre eux a été élevée en Iran « dans une culture codifiée qui véhicule les schèmes inhérents des interdits »

(Shirali, 2001, p. 67). Ainsi, ils vivent les contraintes et les tabous que leur impose la société tout en se soumettant à toute une série d'attentes de la part de leurs parents.

Shirali (2001), dans son analyse, essaie de montrer le côté sombre de la situation des jeunes en Iran. Dans ce pays, la jeunesse, qui compte à peu près pour la moitié de la population totale,¹⁶ «est un groupe marginalisé, sans but précis, sans solidarité, sans cohésion» (p.3). Comme si être jeune aujourd'hui en Iran, était un crime et que la seule façon de vivre est la transgression des lois¹⁷, une très grande majorité de jeunes Iraniens cherchent leur identité dans la subversion. Frustrés par les interdits, ils manifestent des comportements déchaînés et anoniques. Dans leurs rapports sociaux, ils rejettent leur appartenance culturelle. Ils veulent de plus en plus se libérer des normes et des tabous que la vie sociale leur impose. Or, lorsqu'ils ne répondent pas aux exigences, les tensions s'aggravent. Les jeunes interrogés par Shirali voient leurs parents comme des complices du régime, des représentants des contraintes culturelles.

En plus, selon l'auteure, les nombreuses difficultés économiques ainsi que le manque de loisirs et l'absence de pôles d'attraction, entraînent la dépression des jeunes et les poussent à s'accrocher à la drogue. Selon Shirali (2001), pendant l'année scolaire 1998-1999, 500 000 élèves (entre 12-18 ans) ont été en contact avec la drogue. Cet intérêt pour la drogue peut être expliqué par l'intériorisation du sentiment de culpabilité et du mépris de soi. Le seul espoir des jeunes Iraniens est de quitter le pays et de trouver la liberté et le bonheur ailleurs. Parmi les participants à la recherche de Shirali, plusieurs ont émigré dans des pays qui ont des lois plus souples, et les autres essaient de trouver le moyen de le faire.

D'autres auteurs ont un discours plus positif sur la situation de la jeunesse en Iran. Selon Nabavi (1999), la nouvelle génération, née après la révolution islamique, ne ressemble à aucune de celles qui l'ont précédée. D'après l'auteur, une nouvelle culture moderne, riche de son passé revisité, reflète les profonds changements de la société iranienne (Nabavi, 1999). Une grande partie de cette jeunesse est bien éduquée. Plus de deux millions de jeunes, dont une moitié de femmes, vont à l'université. Et leurs aspirations sont en contradiction radicale avec le régime et les élites politiques au pouvoir, surtout dans les grandes villes. Comme le précise Khosrokhavar (2009), les jeunes ont désir et volonté de se réaliser, un peu selon le modèle occidental: *«moins d'idéologie et plus de libertés individuelles.»* (Khosrokhavar, 2009).

Dans le même sens quelques recherches, certaines très récentes, s'efforcent de définir les valeurs de la jeunesse actuelle en Iran. Ces recherches mettent en évidence les constats suivants. Les jeunes bâtissent leurs valeurs en s'appuyant sur des sources qui sont en rupture avec les normes et les règles dominantes. Autrement dit, ils adoptent une forme sociale qui va à l'encontre des valeurs instaurées et même imposées par l'État. De nos jours, la jeune génération iranienne s'intéresse et s'attache de plus en plus à la culture occidentale même s'ils ne connaissent pas assez les normes et les principes de cette culture (Monadi, 1999; Paivandi, 2003; Kian Thiébault, 2005). Actuellement, les normes traditionnelles en Iran perdent leur fonctionnalité, ce qui prépare, bel et bien, le terrain à l'introduction des valeurs modernes et séculaires (Khosrokhavar & Nikpey, 2009; Nikpey, 2005). Bref, En Iran les jeunes sont de plus

en plus matérialistes et individualistes (Goodarzi, Mahmoudvand, & Mahdyoun, 2008).

Khosrokhavar (2009) explique bien le paradoxe de la situation des jeunes en Iran : malgré les difficultés, loin de se laisser aller au désespoir, les jeunes démontrent une capacité à contourner les obstacles. D'après l'auteur, ces jeunes n'en ont pas toujours les moyens ou ne sont pas suffisamment bien organisés, mais ils essaient, dans la mesure du possible, de mener leur vie selon leurs aspirations et, surtout, en trouvant des compromis avec le pouvoir, la société, les parents (Khosrokhavar, 2009).

En diaspora, Higgins (1991) a constaté que la plupart des jeunes Iraniens à Santa Clara s'identifient comme Américains, surtout s'ils ont passé plusieurs années à l'école américaine; sauf ceux qui sont arrivés récemment. Autrement dit, ces jeunes se voient comme les autres Américains. Selon l'auteure, la plupart d'entre eux n'ont pas envie de retourner en Iran, sauf ceux qui sont arrivés depuis moins de deux ans.

Les résultats indiquent que les jeunes qui ont participé à cette recherche ne tiennent pas beaucoup à préserver certains aspects de leur culture d'origine. Par exemple, la plupart de ces jeunes ne maîtrisaient pas bien la langue farsi et n'ont pas envie de la parler. Tous, sauf un, préféreraient être interviewés en anglais. Ils ne veulent pas non plus fréquenter les cours de langue farsi. Les jeunes interviewés ne regardent pas les programmes iraniens à la télé, et ils n'aiment pas beaucoup la musique iranienne. Le seul aspect culturel qu'ils apprécient est la cuisine iranienne.

Higgins (1991) souligne que les amis proches de ces jeunes à l'école sont surtout des élèves d'origine iranienne, mais aussi d'origine indienne et chinoise. En même temps

l'auteure ajoute que ces jeunes sont soumis à une série de valeurs et de règles restrictives fixées par leurs parents; c'est peut-être pour cette raison qu'ils ont plus tendance à être amis avec les jeunes issus de familles iraniennes ou d'origine immigrante.

Selon l'auteur, ces jeunes ne partagent ni les mêmes séries de valeurs, ni la même vision du monde que leurs parents. Contrairement à ceux-ci, ils sont moins concernés par leur cheminement scolaire. Par contre, ils sont préoccupés par les règles restrictives de leurs parents. Ils apprécient tout ce que leurs parents ont fait pour eux mais, toutefois, ils ne veulent pas passer tout leur temps dans la famille et en général, en négociant, ils arrivent à des compromis pour leurs sorties. De plus, la dépendance financière des enfants, même après l'école secondaire, permet une très grande influence des parents en ce qui concerne le choix des filières scolaires.

Une autre recherche importante réalisée à Los Angeles, menée par Hoffman (1989), donne des résultats contradictoires à ceux de Higgins. D'après cette recherche, les élèves d'origine iranienne à l'école secondaire ont des attitudes oppositionnelles envers la culture dominante, soit la culture américaine. Ces élèves tendent souvent à se séparer des autres. A leurs yeux, l'éducation iranienne est supérieure à l'éducation américaine. Ils croient que les enseignants n'aiment pas les élèves iraniens, etc. Selon Hoffman, ces élèves adoptent une approche instrumentale, c'est à dire en n'établissant pas de rapports plus profonds avec la culture américaine, ils obtiennent leurs succès scolaires.

Les résultats de la recherche effectuée par Higgins en 2004 présentent un portrait notablement différent de celle réalisée en 2001. En se basant sur les données

officielles, l'auteure aborde que parmi les jeunes participants à sa recherche, plusieurs réussissent très bien leurs études et prennent part aux activités parascolaires. La plupart, bien soutenue par leurs parents, semble satisfaite et bien adaptée à leur milieu de vie. Peu d'entre eux se sont déclarés mécontents de leur situation.

En France, la recherche menée par Behnam (1986), dans les familles immigrantes d'origine iranienne à Paris, constate qu'en ce qui concerne l'adaptation de ces familles à leur nouvel environnement, l'âge joue un rôle très important. Selon l'auteure, malgré leurs divergences socio-culturelle et idéologique, les jeunes sont plus aptes à s'adapter à la culture d'accueil.

Ainsi, les enfants contrairement à leurs parents, s'intègrent ou peut-être s'assimilent facilement à la vie quotidienne du pays. Toutefois selon l'auteur, les enfants adaptés deviennent trop différents de leur milieu familial, ce qui crée une rupture à l'intérieur de la famille. En même temps, elle constate que parmi ces jeunes :

La catégorie la plus mal adaptée, surtout sur le plan social, est celle des enfants qui ont quitté l'Iran à l'âge de l'adolescence. Ils sont les plus traumatisés, et ils se sentent mal dans leur peau surtout durant les premières années qui suivent l'immigration (p.238).

Concernant la préservation de certains aspects culturels, Behnam (1986) constate que malgré la demande des parents, la plupart des enfants qui connaissent souvent mal leur langue maternelle, refusent de suivre les cours de langue farsi et préfèrent s'exprimer en français .

Plus récemment, Nassehi Behnam (Nassehi-Bahnam, 2004) examine les spécificités de la diaspora iranienne en France. L'auteure essaie d'expliquer l'évolution de l'institution familiale en exil : le changement de rôles, de statuts et de relations entre les membres de la famille, l'apparition d'un fossé générationnel qui est accentué par la différence culturelle et la défaillance des méthodes pédagogiques parentales. Selon l'auteure, avec la nouvelle génération d'Iraniens en France, il est maintenant question de l'émergence d'une génération poly identitaire et transnationale qui a créé des relations fondées plutôt sur des appartenances contemporaines que traditionalistes.

Pour conclure, nous nous référons à une recherche effectuée par Adibi (2003) en Australie, dans laquelle l'auteur a pu constater que les jeunes d'origine iranienne ne mettent pas aux oubliettes leurs valeurs familiales pour s'attacher à celles du pays d'accueil. Ils adoptent plutôt une démarche de métissage des deux systèmes de valeurs qui se fait nettement sentir dans leur comportement, aussi bien dans la société qu'au sein de la famille. Les jeunes construisent une identité plurielle qui traduit bel et bien une réinterprétation de leurs valeurs traditionnelles, influencées par celles régnant dans la société d'accueil. De même, ils accordent une importance de choix aux valeurs démocratiques, le bilinguisme ainsi que le biculturalisme (Adibi, 2003).

CHAPITRE 3: PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE ET DE LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre se divise en trois sections. Dans un premier temps, nous présentons l'objet ainsi que les questions spécifiques de la recherche. Dans la deuxième section, nous nous penchons sur la description de la méthodologie. Plusieurs points sont alors discutés, tels le type de recherche, l'échantillon et son recrutement, les méthodes de collecte de données, la passation de l'entrevue, et enfin l'analyse des données colligées. Finalement, dans la troisième section, nous soulevons les limites de la recherche.

3.1 L'objet et les questions spécifiques de la recherche

L'objet de cette recherche porte sur l'intégration sociale et scolaire des jeunes d'origine iranienne au Québec, leurs stratégies identitaires et la perception qu'ont leurs parents de ces phénomènes. Compte tenu de notre objet d'étude et du peu de connaissances réunies sur le sujet, cette recherche se veut exploratoire.

La recherche est construite autour de six questions principales:

1. Quel bilan les jeunes font-ils de leur intégration sociale et scolaire?
 - Les jeunes s'adaptent-ils bien à leur nouvel environnement et à leur nouvelle école?
 - Ont-ils maintenu des liens avec leur culture d'origine?
 - Le modèle d'intégration sociale des jeunes correspond-il davantage à l'assimilation, à la séparation, à l'intégration ou à la marginalisation?

2. Comment les jeunes entrevoient-ils les choix de vie qu'ils seront amenés à faire?
 - Qu'est-ce qui influence leurs choix de vie? Est-ce leur réseau social, les attentes de leurs parents, ou leur situation migratoire?
 - Quels sont les éléments importants dans le choix des amis?
 - Concernant les relations sociales et les choix de vie de ces jeunes, comment les parents réagissent-ils? Ont-ils des exigences spécifiques?
3. Les jeunes vivent-ils des conflits de valeurs?
 - Quelles sont les valeurs les plus importantes pour les jeunes? Est-ce qu'elles se distinguent de celles des parents?
 - Les modèles de valeurs de nos jeunes correspondent-ils aux modèles de valeurs des jeunes en Iran ou en diaspora?
 - S'il existe des conflits, quelles sont les principales zones de conflits?
4. Les jeunes développent-ils des stratégies identitaires?
 - S'agit-il de stratégies simples ou complexes?
 - Quelles sont les stratégies qui leur permettent de dépasser leurs différences et leurs similitudes?
 - Quels sont les facteurs qui interviennent dans le choix des stratégies?
5. Existe-il une divergence entre la perception des jeunes et celle de leurs parents sur ces enjeux?
6. En quoi l'expérience des jeunes d'origine iranienne au Québec diffère-t-elle ou est-elle similaire à celles rapportées dans d'autres contextes migratoires?

3.2 Description de la méthodologie

3.2.1 Le type de recherche

Basée sur des entrevues qui laissent une large place à l'expression individuelle des jeunes et de leurs parents, notre recherche est de type qualitatif. La recherche qualitative privilégie une démarche permettant une compréhension approfondie des phénomènes vécus par les sujets de recherche. Son choix s'impose, d'une part lorsqu'il n'existe pas déjà de modèle opérationnalisé dans l'étude des phénomènes et d'autre part, lorsqu'on est plutôt intéressé à cerner la dynamique d'un phénomène que son aspect statique.

La recherche qualitative regroupe une multiplicité d'approches qui ont en commun l'objectif de décrire, décoder et traduire certains phénomènes sociaux qui se produisent plus ou moins naturellement. Généralement, l'entretien de type qualitatif est considéré comme le meilleur moyen de percevoir la réalité sociale selon la perspective des acteurs sociaux eux-mêmes. Cette technique est l'instrument par excellence surtout lorsque les données à recueillir sont de nature subjective ou bien quand les phénomènes à étudier sont de l'ordre du vécu (Dagenais, 1991) de l'expérience et des points de vue des acteurs (Poupart, 1997).

Pour notre étude, au delà d'un questionnaire sociodémographique, l'ensemble de notre approche réside dans une entrevue semi-directive du type biographique. Dans ce genre d'entrevue, les discussions avec les sujets choisis s'articulent autour des axes proposés (thèmes-questions qui sont élaborés en fonction des questions de

recherche). Ainsi, les individus, tout en s'exprimant librement, sont contraints d'aborder les sujets sur lesquels il nous faut des informations. Cela laisse aux sujets suffisamment de liberté pour donner un avis mûrement réfléchi et circonstancié et permet également de réunir un matériau suffisamment dense afin d'analyser l'influence des divers facteurs sur notre problème de recherche. Selon Malewska-Peyre (1982) l'entrevue semi-directive de type biographique permet de situer la chronologie des événements et nous donne la possibilité d'aborder successivement la vie familiale et sociale à plusieurs reprises avec les sujets d'étude.

3.2.2 L'échantillon et le recrutement

L'échantillon était composé de quatorze jeunes d'origine iranienne soit huit filles et six garçons. En ce qui a trait à l'âge, les jeunes avaient entre 13 et 18 ans et l'âge moyen était environ 15 ans. Étant donné que l'un des objectifs de notre recherche consiste à cerner les conflits des jeunes face aux valeurs de leurs parents ainsi que la perception des parents face à ces conflits, nous avons également interviewé la mère, dans chaque famille (neuf).

Idéalement nous aurions visé un nombre de vingt jeunes, cependant ce fut une tâche ardue d'obtenir le consentement de nos sujets pour participer à la recherche. En effet, la communauté iranienne est assez récente à Montréal et de plus, bien qu'il existe certaines associations iraniennes, celles-ci ont généralement des effectifs limités car aucune association parapluie ne regroupe l'ensemble de la communauté. Les listes de membres de tels organismes nous étaient donc de peu d'utilité. En fait, les seules

institutions fréquentées largement par les enfants et les parents iraniens sont trois écoles de langue farsi. Cependant, on y trouve rarement des jeunes de plus de 13 ans.

Finalement, pour notre recherche, nous avons recruté sept familles au sein d'un organisme communautaire fréquenté largement par de nouveaux arrivants et parmi lesquels se comptent aussi des Iraniens. Notre choix a reposé sur la base des données dont dispose l'organisme. Et dans l'opération de ce choix, nous avons identifié les sujets qui correspondent au profil de *type idéal* (Mayer & Ouellet, 1991), c'est-à-dire ayant des enfants entre 13 et 18 ans et vivant au Québec depuis moins de 5 ans. En plus de ce critère de choix, nous avons recruté aussi deux familles par l'entremise des relations.

Pour éviter la redondance, nous avons décidé de sélectionner un groupe hétérogène (différents statuts migratoires, différents niveaux d'éducation et différentes classes sociales en Iran), ce qui nous permet d'obtenir davantage de perspectives différentes.

3.2.3 Les instruments de mesure et la passation de l'entrevue

Les instruments de mesures

Dans un premier temps, nous avons élaboré un questionnaire composé de questions fermées et semi-ouvertes d'ordre descriptif sur les caractéristiques plus générales de nos répondants. Les thèmes abordés tournaient autour des variables socio-démographiques, par exemple : le sexe, l'âge, le statut familial, la scolarité, la profession des parents, le nombre d'enfants dans la famille, le rang de l'adolescent dans la fratrie, la date d'arrivée au Québec, les pratiques linguistiques et enfin leur éducation.

Dans un deuxième temps, nous avons élaboré un autre questionnaire qui consistait en des questions d'entrevue. Il était composé de plusieurs types de thèmes-questions nécessaires à notre analyse. Ces thèmes ont été choisis conformément à notre cadre théorique, pour faire sortir le point de vue et la perception de nos sujets de recherche, concernant leur vie familiale et sociale, par des questions reliées de près et de loin à leur formation identitaire. Les questions étaient en quelque sorte ordonnées de telle sorte que les plus générales étaient abordées en premier lieu, et celles davantage en lien avec notre problématique de recherche abordées au fur et à mesure que l'entretien se développe. Plus spécifiquement, nous avons interrogés nos sujets sur des thèmes précis, comme par exemple : les expériences migratoires, l'intégration actuelle à l'école, la vie associative, les loisirs et les relations amicales, l'importance de la famille et les relations familiales, la vision du mariage, le choix de valeurs sociales, familiales et éducatives et, finalement, des questions plus ciblées sur les conflits de valeurs à l'école ainsi qu'avec les parents, l'identité des jeunes et leurs liens avec la communauté iranienne.

Aux parents, nous avons posé des questions concernant les valeurs qu'ils privilégient pour leurs enfants et le type de relations qu'ils entretiennent avec ceux-ci; les conflits de valeurs avec l'école et le type de réaction qu'ils mettent alors en œuvre. En posant un certain nombre de questions communes aux parents et aux jeunes nous avons ainsi pu dégager les similitudes ou les différences entre les points de vue des deux groupes, ce qui nous a permis également de discuter avec les jeunes des stratégies identitaires qu'ils utilisent lorsqu'il y a des conflits avec leurs parents ou avec l'école.

Même si nous abordons un éventail très large de questions, nous avons décidé de ne pas aborder certains sujets personnels, parce qu'ils demeurent largement tabous dans la culture iranienne, comme par exemple les relations sexuelles avant le mariage, surtout pour les filles, ou la religion. En effet, étant donné le contexte politique actuel en Iran où la pratique religieuse est imposée par la force, les Iraniens sont réticents quand on les interroge sur de tels sujets. À notre avis, ce genre de questions aurait mis l'interviewé mal à l'aise devant l'intervieweur. Cependant par le biais d'autres questions portant dans le premier cas, sur les amis et les sorties, et dans le second cas, sur les valeurs, l'identité et le lien avec la communauté iranienne, nous avons pu obtenir des informations sur la vision de nos répondants sur ces enjeux.

Après avoir élaboré nos instruments de mesure, afin de vérifier leur validité, nous les avons expérimentés auprès de cinq sujets (3 jeunes et 2 adultes ayant les mêmes caractéristiques que nos sujets de recherche, mais ne faisant pas partie de notre groupe de recherche). Les informations recueillies auprès de ces derniers nous ont aidés à modifier nos instruments de mesure. En effet, nous avons constaté que certaines questions avaient trop de sous-questions, ce qui les rendait trop longues, et nous les avons donc allégées. Dans certains cas, afin de respecter les expressions spontanées des interviewés, la séquence des thèmes a dû être modifiée.

La passation de l'entrevue

Les participants ont d'abord rempli seuls leurs questionnaires écrits. Suite à l'analyse des données obtenues, notre deuxième source d'informations était l'entrevue semi-directive de type biographique.

Les jeunes avaient le choix d'être interviewés en farsi ou en français. Les entrevues se sont effectuées en farsi. Toutefois, si certains jeunes ne maîtrisaient pas bien le farsi, on optait pour le français. Les jeunes ont répondu assez facilement et les plus âgés ont donné les meilleures réponses. Pour deux garçons de treize ans, nous avons dû expliquer à plusieurs reprises le sens des questions. En effet, ils avaient largement oublié leur langue maternelle le farsi, mais ils ne connaissaient pas suffisamment le français pour pouvoir bien s'exprimer dans cette langue. Quant aux parents, ils ont tous été interviewés en farsi.

Nous avons toujours respecté l'expression spontanée de nos sujets, mais nous avons dû parfois expliquer ou reformuler les questions pour en faciliter la compréhension, ce qui fut souvent le cas pour nos jeunes, tout en veillant toutefois à ne pas orienter leurs réponses.

Les entrevues ont duré entre une heure et une heure et demie. Nous avons rencontré six jeunes à leur domicile, sept dans un organisme communautaire et un dans un restaurant. Sept mères ont été interviewées dans un centre communautaire et deux autres chez elles.

Toutes les entrevues ont été réalisées en 2005. Elles ont été enregistrées, sauf deux, à la demande des interviewées (deux mères). Aussitôt transcrites en farsi, ces entrevues ont ensuite été traduites en français.

3.2.4 L'analyse des données

Une fois les données recueillies, nous avons appliqué une analyse qualitative du contenu à toutes les données récoltées auprès de nos répondants. Autrement dit, nous avons cherché dans le discours des personnes interrogées, des informations relatives aux thèmes abordés dans les questionnaires.

Le plan d'analyse des données s'est réalisé à deux niveaux. Tout d'abord une première analyse des profils sociodémographiques nous a offert un portrait de notre échantillon. Ensuite, à partir des thèmes abordés dans l'entrevue, nous avons élaboré une grille d'analyse qui pourrait classifier ces derniers, tout en les identifiant indépendamment. Comme le précise Grawitz (1986), le choix des catégories est la démarche la plus essentielle. Par conséquent, la qualité d'une analyse de contenu dépend grandement des qualités techniques de ses catégories.

Cela étant, notre grille d'analyse initiale regroupait quatre catégories. La première concerne les pratiques (linguistiques, religieuses...). La deuxième est liée aux choix de vie (fréquentation d'amis, le mariage...). La troisième touche les valeurs et les conflits qui les entourent. La quatrième regroupe les stratégies identitaires utilisées par les jeunes de notre recherche. Ensuite, nous avons ajouté une dernière qui traite les variables indicatrices de l'intégration sociale telles qu'elles ont été définies dans notre cadre théorique. Plus spécifiquement cette catégorie regroupe : la participation, le contact et la qualité des relations interethniques. Elle est le résultat de plusieurs croisements entre les réponses fournies dans les quatre catégories précédentes.

Ayant choisi nos catégories d'analyse, nous avons effectué notre analyse dans deux directions. Dans un premier temps, nous avons étudié les réponses fournies par chaque personne. Cela nous a donné la possibilité de voir les incohérences ou au contraire les liens entre certaines questions. Ensuite, nous sommes passés à l'étude de toutes les réponses, question par question. Cette direction reflète davantage l'opinion du groupe à l'étude (Grawitz, 1986). Dans un deuxième temps, nous avons effectué une analyse intra catégorielle, en étudiant tout ce qui est dit à l'intérieur de chaque catégorie.

Le principe de saturation

Le principe de saturation est un principe de base de l'approche qualitative par entretien, qui s'impose dans le choix des sujets (Albarello, 1999). Selon Pires (1997), il remplit deux fonctions essentielles: l'opérationnelle et la méthodologique. La fonction opérationnelle indique à quel moment le chercheur doit arrêter la collecte de données, lui évitant un gaspillage inutile de temps, etc. Et la fonction méthodologique permet la généralisation des résultats à l'ensemble de la population étudiée (généralisation empirico-analytique).

Concernant la fonction opérationnelle, selon Bertaux (1980; 1981), la saturation empirique ou « de connaissance » désigne le phénomène par lequel, passé un certain nombre d'entretiens (biographiques ou non), le chercheur a l'impression de ne plus rien apprendre de nouveau.

Quant à la fonction méthodologique, d'après Muchielli (1991) la saturation est aussi un critère important de validité dans la récolte des données. La saturation confère une

base très solide à la généralisation pour les recherches par l'entrevue qualitative. Elle a la même fonction que la représentativité pour l'enquête par questionnaire dans une recherche quantitative.

Dans notre cas, nous n'avions pas comme objectif d'avoir un échantillon qui aurait correspondu étroitement à diverses caractéristiques des adolescents iraniens à Montréal sur certains critères, par exemple le statut socioéconomique, la langue d'enseignement, l'ancienneté d'implantation. Donc nous ne pouvons prétendre que cet échantillon soit représentatif de la population totale. Nous avons donc utilisé le critère de saturation essentiellement dans un objectif fonctionnel de choix de nos sujets, lorsqu'il est apparu évident que la réalisation d'une entrevue supplémentaire ne représenterait pas un apport significatif d'information ou de connaissance (Albarello, 1999).

3.3 Les limites de la recherche

La principale limite de notre recherche concerne le recrutement. Nous aurions aimé avoir des techniques de recrutement plus variées afin de minimiser les biais d'échantillonnage. Cependant, tel que déjà mentionné, ce fut une tâche ardue et nous avons dû nous contenter de recruter des gens qui fréquentaient les services d'un même organisme communautaire. Ce qui pourrait avoir contribué à une certaine homogénéité dans l'échantillon. Nous avons toutefois essayé de sélectionner des familles qui au delà de leurs caractéristiques communes soit le fait d'avoir des jeunes de 13 à 18 ans et d'être arrivées depuis moins de 5 ans, avaient présenté des différences importantes par exemple sur le plan des statuts migratoire, socio-

économique ou marital. De plus, étant donné les problèmes de recrutement, nous avons accepté que des jeunes d'une même famille (maximum de deux) participent à notre étude. Cela aurait pu créer une redondance dans leurs réponses, puisqu'ils partageaient le même vécu migratoire. Cependant, à part le cas de jumelles, les couples frères et sœurs vivant à l'intérieur d'une même cellule familiale nous ont fourni une vision différente liée à leurs propres différences sur le plan du sexe ou de l'âge. Ce fut même intéressant d'observer la dynamique des relations familiales que nous pouvions percevoir lors de l'entrevue et de comparer la situation des filles avec celle des garçons dans les mêmes familles. Entre autre, nous avons pu apprendre si elles sont traitées différemment et si elles adoptent des stratégies identitaires distinguées.

Idéalement, il aurait peut-être été préférable dans ce cas d'effectuer des entrevues individuelles, car cette formule donne plus de liberté de parole aux sujets de recherche qui se sentent plus à l'aise et peuvent ainsi s'exprimer plus facilement même sur les aspects négatifs de leur vie. De plus, des entrevues individuelles permettent souvent de cerner les opinions sur divers sujets avec davantage de précisions. Notre protocole de départ prévoyait de rencontrer et interviewer individuellement les enfants issus de même famille, mais en raison du manque de disponibilité des parents, il ne nous a pas été possible de rencontrer leurs enfants individuellement. Nous avons donc été amenés à accepter le compromis qui consiste à rencontrer et interviewer les enfants des mêmes familles ensemble et leurs mères séparément.

Finalement, il est légitime de soulever un questionnement sur la proximité sociale et culturelle qui existe entre le chercheur et ses interlocuteurs dans la présente recherche. En effet, même si dans le cadre d'études doctorales et de nos ressources financières limitées il n'était pas réaliste d'avoir un intervieweur d'une autre origine culturelle que celle de nos sujets et/ou de croiser les données obtenues par cette personne avec les nôtres, il est possible que la similarité des origines ethniques entre nous-mêmes et les interviewés ait eu un impact sur la richesse des échanges. La littérature montre en effet qu'une très grande proximité avec le groupe des sujets en étude pourrait empêcher le chercheur de prendre assez de distance pour remettre en question les évidences ou les rationalisations qui appartiennent au groupe concerné (Poupart, 1997). Toutefois, le fait d'appartenir au même groupe social ou ethnique peut minimiser le risque d'incompréhension et favorise une meilleure vision du groupe étudié (Blanchet, 1985). En outre, la réalisation des entrevues dans la langue maternelle de nos sujets leur donne une grande capacité à produire un discours plus riche et plus nuancé. Cet apport est particulièrement significatif dans le cas de notre recherche où les sujets étaient tous récemment arrivés au Québec, ce qui fait qu'ils s'exprimaient beaucoup mieux en farsi que dans une autre langue.

CHAPITRE 4: ANALYSE DES ENTREVUES

4.1 Les caractéristiques sociodémographiques et le vécu migratoire des jeunes et de leurs parents

4.1.1 Les caractéristiques sociodémographiques

L'échantillon était composé de quatorze jeunes d'origine iranienne et de neuf mères de ces jeunes. En ce qui concerne les jeunes, nous avons décidé de nous limiter à un groupe de filles et garçons, entre 13 et 18 ans. Nous avons privilégié cette période de vie car c'est à cet âge que les jeunes commencent à s'intéresser aux idéaux et aux modèles culturels de leur groupe. Nés en Iran, nos répondants devraient y avoir été socialisés, au moins pendant leur jeune âge.

Notre échantillon comporte presque autant de filles (huit) que de garçons (six) (4 groupes de frères et sœurs, 1 groupe de jumelles, 2 filles et 2 garçons). Ils avaient entre neuf et 16 ans lors de leur arrivée au Québec. Nous avons évité d'interviewer ceux qui sont arrivés très jeunes afin de pouvoir remarquer l'effet de la première socialisation.

Les jeunes avaient respectivement: 13 ans (2 filles, 2 garçons), 14 ans (4 filles), 15 ans (1 garçon), 16 ans (1 garçon), 17 ans (2 garçons) et 18 ans (2 filles). 12 jeunes fréquentaient les écoles secondaires françaises publiques. Seulement deux (1 fille et 1 garçon) fréquentaient des écoles françaises privées non mixtes. Sept d'entre eux sont arrivés au Québec pendant leur adolescence. Les autres ont commencé leur scolarisation à la fin du primaire. Au moment de leur arrivée, tous ont dû fréquenter

des classes d'accueil pour une durée moyenne d'un an. Pour deux filles (les jumelles), deux années ont été nécessaires avant de pouvoir intégrer les classes régulières.

En ce qui concerne leur niveau scolaire, ils étaient en secondaire 1 (2 filles et 2 garçons de 13 ans), secondaire 2 (4 filles de 14 ans), secondaire 3 (1 garçon de 15 ans et 1 garçon de 16 ans), secondaire 4 (1 fille de 18 ans) ou en secondaire 5 (2 garçons de 17 ans et 1 fille de 18 ans). Une fille de 18 ans fréquentait le secteur des adultes en français et deux autres (1 fille de 18 ans et un garçon de 16 ans) avaient décidé de quitter le secteur français pour fréquenter le secteur adulte en anglais.

Trois jeunes avaient commencé à travailler dans la restauration (2 garçons de 16 et de 17 ans et 1 fille de 18 ans). Une autre fille de 18 ans était en recherche d'emploi.

Quant aux parents, nous n'avons rencontré qu'une mère par famille (neuf mères). Plusieurs raisons nous ont motivés à interviewer les mères. D'une façon générale, elles sont plus engagées dans la vie personnelle et affective des jeunes. De plus les mères de nos adolescents étaient plus disponibles au moment des entrevues. À part deux mères qui travaillaient à temps partiel, les autres suivaient des cours de langues (français ou anglais).

Les mères avaient entre 32 et 52 ans. L'âge moyen était environ 39 ans. Elles étaient toutes mariées sauf une divorcée. Sept avaient deux enfants, une en avait quatre et la dernière n'en avait qu'un.

Parmi ces mères, deux n'avaient pas terminé leurs études secondaires à cause d'un mariage précoce¹⁸. Arrivées au Québec, elles ont toutes suivi des cours de français dispensés par le MICC et, au moment de l'entrevue, six mères suivaient des cours de français ou des cours d'anglais à temps partiel afin de mieux pouvoir communiquer et d'être actives dans la société. L'une d'elles avait obtenu deux diplômes professionnels en coiffure et esthétique au Québec (elle était auparavant secrétaire en Iran). Une autre qui ne travaillait pas en Iran, a suivi un DEC en design de mode au Québec. Une mère (dentiste en Iran) suivait des cours d'anglais à McGill et des cours préparatoires afin de se présenter à l'examen de l'ordre des dentistes du Québec en anglais. Une autre qui était coiffeuse en Iran et avait son propre salon de coiffeur cherchait à obtenir un diplôme professionnel en coiffure au Québec. Tout ceci montre que ces femmes sont plus actives au niveau de la réflexion sur leur carrière qu'elles ne l'étaient dans leur pays d'origine. Elles ont toutes voulu suivre une formation professionnelle (à part la dentiste qui voulait seulement passer les examens de qualification). Huit ont consulté un agent d'Emploi Québec qui leur a refusé une formation. Deux d'entre elles, prestataires de l'aide sociale, ont décidé de quitter cette aide et de payer leurs études avec l'aide financière du ministère de l'éducation du Québec.¹⁹ Cette description montre à quel point les femmes sont actives pour ce qui est de leur formation, leur carrière et leur avenir.

En ce qui concerne la situation économique, seule la mère qui a fait un DEC en design de mode au Québec travaille à temps partiel dans un magasin de vêtements comme vendeuse, et une autre aide son mari dans leur nouveau commerce, mais les

sept autres sont sans emploi. En Iran,²⁰ quatre d'entre elles travaillaient, les autres étaient au foyer.

Du côté des pères, trois pères de six jeunes (3 couples de frères et sœurs) étaient chauffeurs de taxi.²¹ Nous trouvons un père livreur dans un restaurant. En Iran, il était agent de voyage. Un autre est technicien dans un laboratoire d'optique et en Iran il était fonctionnaire. L'un d'entre eux était bijoutier en Iran et a suivi ici au Québec une formation afin de devenir cordonnier. Il a loué un magasin et a commencé son propre commerce. Sa femme (qui ne travaillait pas en Iran) l'aide à temps partiel. Deux pères étaient sans emploi, l'un en Iran était sculpteur et peintre, l'autre plombier. Finalement un père, ingénieur en électricité, n'ayant pu trouver d'emploi au Québec a alors décidé de retourner en Iran où il avait un travail stable. Il envoie de l'argent pour son fils et sa femme (dentiste en Iran et sans emploi ici). Pour ce qui est des pères, on peut conclure qu'ils avaient de meilleures positions sociales en Iran, mais aux dires de leurs épouses, ils sont quand même relativement contents d'être ici.

4.1.2 Le motif de l'immigration

Tous les sujets résidaient au Québec depuis au moins un an et demi. Ils vivent à Montréal depuis leur arrivée. Au moment de l'entrevue tous les jeunes ainsi que leurs parents avaient obtenu la résidence permanente. Ceux qui étaient admissibles (ayant résidé au moins 3 ans au Canada) avaient déjà fait la demande de citoyenneté canadienne.

En ce qui concerne le motif d'immigration, on peut en constater trois principaux: raison familiale, le travail et l'asile. Parmi nos jeunes, sept sont venus dans le cadre

d'une réunification familiale (rejoindre leur père ici au Québec). Trois sont arrivés en tant qu'indépendants. Trois sont venus avec leurs parents à titre de demandeurs du statut de réfugiés et au moment de l'entrevue ils avaient obtenu ce statut. Et une de religion Baha'ie, en tant que réfugiée parrainée par le gouvernement du Canada.

Donc, dans la majorité des cas, il s'agissait d'un projet planifié par les parents et imposé aux adolescents. Toutefois ce projet impliquait en fait une opportunité pour les jeunes, tant au niveau scolaire que social et ils en sont conscients.

Nous pouvons aussi noter que la plupart des répondants ont exprimé une vision négative à l'égard de Toronto qu'ils comparaient à Téhéran. A l'opposé, à peu près tout le monde a formulé des remarques positives sur Montréal, sa sécurité, ses aspects artistiques, sa ressemblance avec l'Europe et surtout son système scolaire.

4.2 *L'intégration scolaire et sociale des jeunes*

4.2.1 *Les attitudes des jeunes face à l'école*

Tous les jeunes ont une attitude positive devant leur scolarisation. Ils savent que leur réussite dans la vie dépend en grande partie de leur performance à l'école. Ils sont bien conscients des attentes de leurs parents à cet égard: tout ce que veulent les parents, c'est que leurs enfants travaillent bien à l'école :

Ma mère veut que nous étudions bien, qu'on puisse devenir quelqu'un, pour ne pas avoir besoin de quelqu'un d'autre (Mina, 14 ans).

Tout ce qu'elle dit (sa mère) c'est étudier, étudier, étudier, je ne peux plus lui parler, une fois je lui ai demandé à propos d'un garçon, si je pouvais sortir avec lui, elle m'a répondu : je ne suis pas d'accord car je pense que ça va affecter tes études. Quand je réfléchis, je comprends un peu, elle veut que nous devenions quelqu'un dans la vie (Maral, 14 ans).

Tous les jeunes éprouvent quelques difficultés pour s'exprimer. Toutefois l'âge d'arrivée au Québec peut influencer la capacité de ces jeunes à s'adapter à leur nouvel environnement. Parmi eux, sept sur quatorze ont commencé leur scolarisation à l'école primaire. Nous savons qu'à cet âge les jeunes s'adaptent plus facilement. Tout le monde a cependant mentionné que les premiers temps ont été difficiles.

En effet, les difficultés rencontrées étaient de différents ordres. Le problème majeur demeure la méconnaissance des langues officielles du pays. Il y a une grande différence entre la langue farsi et le français. Aussi ne pas pouvoir communiquer avec les camarades de cours ou les professeurs et le personnel scolaire était frustrant pour ces jeunes. Tous, sauf une, ont mentionné cette difficulté. Le fait de ne pas connaître le nouveau système scolaire est aussi source de problème. Finalement, la divergence entre les pratiques pédagogiques québécoises et celles de la société d'origine demande aux jeunes un grand effort d'adaptation:

La première journée était effrayante. Beaucoup de bruit, tout le monde criait et moi j'étais très timide. Seulement j'étais contente d'être dans une classe où personne ne connaissait le français, je me disais:

personne n'est mieux que moi, cela me donnait confiance en moi
(Naim, 16 ans).

En ce qui concerne les divergences entre les pratiques pédagogiques québécoises et les pratiques iraniennes, le premier point concerne la notion de la discipline. Les écoles iraniennes sont obsédées par des réglementations, des interdits et une discipline quasi militaire²². Les garçons doivent se raser la tête et les filles, même entre elles dans une école uniquement pour les filles, ne peuvent enlever leur foulard. Le sens du respect des professeurs est un deuxième point différent. Ainsi, malgré les difficultés d'ordre linguistique, tout le monde admet que l'école au Québec est beaucoup plus agréable:

Je me souviens que l'école était très dure en Iran, le professeur n'était jamais satisfait. J'avais peur de lui. Il nous donnait beaucoup de devoirs. Au moment des examens, c'était dur, il fallait seulement étudier, personne ne pouvait venir chez nous et nous n'allions nulle part. Ici, c'est mieux, nous nous amusons, en fait étudier ce n'est pas dur ici, si seulement tu connais le français, et nous n'avons pas de devoirs (Mahan, 13 ans).

4.2.2 Les relations avec les enseignants

Au sujet de la qualité des relations entre les élèves et leurs enseignants, nos jeunes ne désignent pas leurs enseignants comme des personnes significatives ayant une influence sur leur vie. Les propos de cette jeune fille en témoignent :

Par rapport aux relations avec nos profs, cela dépend des profs, nous essayons d'être OK avec les profs, mais si le prof n'est pas gentil on n'est pas gentil, avec lui. Quand tu connais les profs, tu es gentil avec eux. Les profs sont parfois têtus et on finit finalement par accepter qu'il faut les respecter (Ava, 13 ans).

Pour cette jeune fille d'origine Baha'ie, qui a vécu une discrimination sociale et religieuse toute sa vie avant d'arriver au Québec, son image positive dépend du regard des autres, surtout ses professeurs :

J'ai des bonnes relations avec mes profs. La première année, mon professeur était très exigeant, elle me disait tout le temps comment je devrais parler, elle voulait que j'apprenne bien. C'était difficile pour moi...J'étais gentille avec tous les profs pour qu'ils soient contents de moi et qu'ils ne pensent pas que je suis une mauvaise personne (Sonia, 14 ans).

4.2.3 L'attachement au pays d'accueil

Si la majorité des jeunes d'origine immigrante conservent la proximité avec leur culture d'origine, ils ne rencontrent pas d'obstacles majeurs à leur intégration. En effet, dans leurs propos les jeunes expliquent leur adaptation selon leur point de vue par rapport à la qualité de leur milieu de vie:

J'aime Montréal, C'est une grande ville...Je ne veux pas la quitter, peut-être c'est parce que je ne suis pas allée ailleurs je ne sais pas

comment sont les États-Unis ou Toronto, mais j'aime ici, à cause de ses écoles aussi, en plus mes oncles, mes cousins sont ici, on n'est pas si seuls (Sonia, 14 ans).

Naeim, ce jeune garçon de seize ans qui a fréquenté un an la classe d'accueil, a finalement décidé d'aller dans une école anglaise pour adultes ayant de très mauvais souvenirs de son école française. Bizarrement, dans sa nouvelle école anglaise, il a aussi des problèmes avec son professeur de français langue seconde. Cependant il aime le Québec à cause de son bilinguisme et reconnaît l'importance de la langue française:

J'aime le Québec à cause de son bilinguisme et en plus son calme. Ici, c'est la sécurité, je n'aime pas Toronto, elle est comme Téhéran. Peut-être après mes études universitaires j'irai ailleurs, peut-être en Floride à cause du meilleur climat ou ailleurs à cause de meilleurs emplois, je n'en sais rien, mais j'aime Montréal (Naeim, 16 ans).

J'aime vivre à Montréal, c'est froid, mais partout au Canada c'est froid...C'est une ville multiculturelle. J'aime ses activités multiculturelles et j'aime ses activités intellectuelles,...mais à Toronto c'est comme une jungle. Chaque groupe ethnique a sa communauté, mais ici les gens sont plus impliqués dans la vie sociale et ils sont moins fermés. Les immigrants ici peuvent participer à tout (Peyman, 17 ans).

Dans nos entretiens, nous avons constaté que le même avis concernant Montréal était partagé par tous les sujets interrogés. Ils aiment la ville et prennent plaisir à y vivre, surtout ceux qui ont des liens de parenté ici. En effet, neuf parmi les quatorze jeunes ont de la famille à Montréal, ce qui est considéré comme un aspect sécurisant pour eux, surtout au début de leur immigration. Ce qui est frappant c'est l'utilisation fréquente des mots « ici » et « maintenant » par ces jeunes, ce qui montre leur pragmatisme, car ils ne savent pas ce qui se passera dans l'avenir.

4.2.4 L'attachement à l'Iran, source d'influences culturelles métissées

Il est à noter combien, dans l'ensemble, nos jeunes sont peu intéressés à retourner en Iran. En effet, la totalité de nos répondants nous a indiqué qu'elle aimerait y retourner simplement pour visiter la famille étendue ainsi que les amis mais non pour y rester et y vivre. Les propos qui suivent sont éloquentes:

On n'aimerait pas retourner en Iran, mais on aimerait y aller pour visiter. En effet nous allons y aller pour la première fois depuis notre arrivée (3 ans) et on est très excités de retrouver notre grand-mère et notre tante et nos amis (Ariel, 13 ans).

Les plus âgés vont plus loin encore. Ils sont pragmatiques, ils veulent vivre ici mais ils pensent que leurs parents qui sont en chômage ou qui n'ont pas retrouvé la même position sociale au Québec, devraient rentrer en Iran :

Je pense que mes parents doivent rentrer, pas maintenant mais quand ma petite sœur ira au cégep. Il me fait beaucoup de peine de voir que

mon père se sacrifie pour nous, il est un artiste, ici il ne peut pas travailler ...Mon père a même travaillé dans des manufactures comme un simple ouvrier...Ma mère avait son propre salon de coiffure et ici elle ne trouve même pas de travail pour faire le shampoing dans les salons, alors rester, à quel prix? (Nala, 18 ans).

4.2.5 Les pratiques linguistiques et culturelles

Concernant les pratiques linguistiques, tous les jeunes utilisent le français en classe. En dehors de l'école, avec leurs amis ils parlent français, anglais ou farsi. Quatre des plus âgés parlent souvent en anglais, mais ces derniers vivent dans les quartiers plutôt anglophones (l'ouest de l'île et NDG). Avec leurs parents et les fratries ils parlent tous farsi. En ce qui concerne la pratique de leur langue maternelle, parmi nos répondants, deux jeunes ont suivi des cours de langue farsi à Montréal :

A la maison, avec mes parents et mes frères et sœur, nous parlons en farsi. En fait, c'est bizarre de parler autrement avec eux, c'est naturel, mais avec mes frères et sœurs, si on est avec d'autres amis qui parlent une autre langue, on parle en cette langue, ça dépend de notre « mood ». Mais mes parents ne nous obligent jamais à parler seulement farsi ensemble, au contraire, ils préfèrent qu'on améliore notre français. Des fois, ils nous disent d'essayer de trouver des amis francophones pour améliorer notre français au lieu de trouver seulement des amis iraniens (Bahram, 17 ans).

Les jeunes ainsi que leurs parents tiennent globalement à préserver plusieurs aspects de la culture iranienne et plus spécifiquement les fêtes culturelles, la langue et la nourriture. A l'occasion de Norouz²³, de nombreux chanteurs iraniens vivant en exil à Los Angeles, viennent à Montréal et à Toronto et beaucoup d'Iraniens participent à ces concerts, surtout les adultes. La participation à ces spectacles correspond au prix des billets, à la situation économique des familles, au nombre et à l'âge des enfants. Du plus jeune au plus âgé, tous aiment y participer car ils y rencontrent leurs amis.

Quoi qu'il en soit, le rapport de nos familles avec la culture du pays est très loin d'être coupé, comme en témoigne également l'intérêt des Iraniens expatriés pour l'organisation de divers concerts ou des festivals de films iraniens à Montréal. Plus concrètement, chaque année, l'association des étudiants iraniens de l'université Concordia projette des films iraniens, ils organisent aussi des concerts de chanteurs de musique traditionnelle iranienne. Les plus âgés des jeunes nous ont mentionné qu'ils y participent chaque année.

Concernant la nourriture, les jeunes mangent toutes sortes de plats, mais la majorité du temps des repas iraniens, à part encore Sonia, la jeune fille Baha'ie, qui a mentionné que dans sa famille, ils ne mangent que des repas iraniens.

4.2.6 Le point de vue des parents

Quant aux parents, certains facteurs comme l'emploi, la connaissance du français, les relations affectives et la situation économique, limitent leur intégration à la société d'accueil.

Les mères, surtout, subissent beaucoup de contraintes, par rapport à leurs époux ou leurs enfants. Ces contraintes s'expriment de façon différente selon leur âge et leur catégorie socio professionnelle. Voici comment une mère décrit sa propre intégration:

Ça nous prend beaucoup de temps pour apprendre les deux langues, et puis trouver un emploi, c'est très difficile...Je pense que je me suis adaptée à cette société, mais pas totalement. Je connais jusqu'à un certain point son système. Je n'ai pas pu m'adapter à ses libertés mais j'ai essayé de les connaître pour pouvoir les supporter...je me sens parfois en minorité, disons dans 50% des cas, surtout quand j'ai un problème et que je ne peux pas le résoudre et tout cela c'est à cause du manque de connaissance de la langue car si on parle bien la langue, on peut réclamer ses droits, on ne se sentira pas en minorité (Haleh, 37 ans, mère de Maral).

Nous avons pu constater dans les propos de toutes les mères, sans exception, que l'éducation de leurs enfants figurait parmi les principaux motifs d'immigration. Les parents subissent toutes les difficultés de la vie dans un autre pays, y compris la séparation avec leur famille étendue, mais en retour s'attendent à ce que leurs enfants étudient très fort. La plupart des parents ont une bonne perception du système scolaire québécois et veulent que leurs enfants aient une attitude positive envers leur scolarisation:

J'aime le système éducatif d'ici, les enfants peuvent étudier tout en respirant; quand on compare ce système avec le nôtre, on voit jusqu'à

quel point les enfants sont heureux de pouvoir étudier dans cette société. On leur apprend que tout est possible si on est motivé. En Iran, c'est le contraire (Farzaneh, 42 ans, mère de Payman, 17).

De plus, ces parents essaient de coopérer avec l'école et ils respectent les professeurs. Cependant, le fait de ne pas parler le français couramment, les empêche de participer à plusieurs instances scolaires comme par exemple le conseil d'établissement ou le comité des parents. Ils vont tout de même chercher le bulletin de leurs enfants et la rencontre avec les professeurs est un grand événement pour ces familles.

Les parents ne se considèrent pas comme un modèle de réussite pour leurs enfants. Ils essaient avant tout de faire de leur mieux afin de subvenir aux besoins de la famille. Aucun d'eux n'occupait un poste professionnel. Dans la majorité des cas leur position sociale s'est détériorée, bien que pour certains leur situation financière n'ait pas changé dramatiquement. Voilà pourquoi ils s'efforcent d'encourager leurs jeunes à étudier sérieusement dans le but d'entreprendre une carrière professionnelle telle que médecin, ingénieur, avocat, bref, une carrière plus valorisante que la leur. En effet, les mères s'y réfèrent en utilisant l'expression *devenir quelqu'un*.

La majorité des parents est venue s'installer au Québec volontairement²⁴. Comme leurs jeunes, ils font pour la plupart des remarques positives par rapport à Montréal, sa sécurité, ses aspects artistiques, etc.

Pour ce qui est des pratiques culturelles (langue, fêtes traditionnelles, alimentation, etc.), les parents essaient de les préserver et elles occupent même pour certains une partie importante de la vie quotidienne. L'usage du farsi en tant que langue d'usage à

la maison, la célébration de la fête traditionnelle de Norouz et la Sizdehbedar²⁵ et le fait d'encourager les jeunes à participer aux concerts des artistes iraniens, tout cela nous montre combien les parents tiennent à conserver leurs traditions culturelles.

On perçoit dans les propos des mères qu'elles sont conscientes que leurs jeunes s'adaptent assez facilement à leur nouvelle société et elles en sont fières. Voici un extrait représentatif d'une même pensée:

Je suis très fière de mes filles...Mes enfants ont pu s'adapter à cette société. Mais elles ont conservé aussi leur propre culture, je les rappelle tout le temps à l'ordre à ce propos (Heliah, 40 ans, mère des jumelles, Ava et Ariel, 13 ans).

Ce qui est intéressant à remarquer c'est que même si les mères adorent le Québec avec tous ses avantages, elles sont pour la plupart sans travail. En plus, le fait de ne pas maîtriser les langues officielles les rend encore plus dépendantes des autres. Malgré toutes ces difficultés, l'option de retour est hors de question pour la quasi majorité d'entre elles.

4.3 *Le vécu familial et social des jeunes et leurs choix de vie*

4.3.1 *La fréquentation d'amis*

On peut comprendre dans les propos de nos jeunes que la fréquentation des amis favorise une affirmation de leur autonomie. Ces derniers participent aussi activement à la construction de leur univers social. Voilà pourquoi lorsque nous avons demandé à

nos sujets comment ils se sentaient au début de leur scolarisation au Québec, parmi les mauvais souvenirs, on peut constater celui du manque d'amis dans leur nouveau milieu de vie:

Les premières semaines, je me sentais mal à l'aise, je ne connaissais personne, je n'avais pas d'amis. Puis j'ai connu quelques garçons iraniens dans la cour d'école. On est encore amis ensemble (Majid, 13 ans).

Nos jeunes Iraniens ne choisissent pas leurs amis de préférence de la même origine ethnique qu'eux. À plusieurs reprises ils nous ont mentionné que dans leur choix ce sont les affinités personnelles et la personnalité qui comptent. Cette affirmation est d'autant plus surprenante que normalement puisqu'ils n'ont pas les mêmes facilités pour communiquer en français qu'en farsi, on pourrait penser qu'il serait plus facile pour eux de choisir des amis qui parlent la même langue qu'eux.

J'ai des amis de toutes les origines, Iraniens, Turcs, Mexicains et ma petite amie est une Bulgare. Pour moi, l'origine ethnique de mes amis n'est pas importante, l'important c'est leur caractère (Bahram, 17 ans).

Je ne peux pas devenir amie avec tout le monde, mon amie proche est une amie Brésilienne, ce n'est pas important que ce soit une Iranienne mais pour moi c'est important que ma famille accepte mon amie, sinon je ne continue plus. Je ne peux pas passer mon temps avec n'importe qui (Nala, 18 ans).

4.3.2 Le contrôle parental par rapport à ces fréquentations

Rappelons que pour mesurer le contrôle parental nous avons posé des questions sur les règles familiales, les interdictions et la nécessité d'obtenir des autorisations préalables pour les sorties et les heures de retour. En général les parents sont plutôt autoritaires. En d'autres termes, ils ont des exigences surtout en matière d'éducation. Ils imposent des règles et fixent des limites tout en répondant aux besoins des adolescents.

Généralement, les parents acceptent que leurs enfants reçoivent des amis à la maison. Néanmoins dans certaines familles surtout celles qui sont traditionnelles ou semi traditionnelles, il existe certaines restrictions par rapport à cette question, surtout lorsqu'il s'agit des filles.

Nous pouvons constater dans les propos de nos jeunes, que dans les familles où les exigences et les limites imposées à ces adolescents sont relativement moins sévères pour les garçons que pour les filles, ces dernières se sentent davantage contrôlées que leurs frères. Cela se traduit par des surveillances plus sévères, des heures de sorties plus restreintes et plus limitées par rapport à leurs fréquentations. Et voilà pourquoi les filles revendiquent plus d'autonomie que les garçons:

Ma mère ne me laisse pas passer la nuit chez mes amies ; au début, elle ne me laissait pas aller chez elles non plus. Au moins une fois ils devraient me laisser rester chez mes amis. J'ai essayé de la convaincre, maintenant elle me laisse dormir chez des amis que mon

frère fréquente aussi, comme ça mon frère peut m'accompagner (Mina, 14 ans).

Les filles, et parfois les garçons, surtout les plus jeunes, ont mentionné leur mécontentement par rapport aux restrictions de ne pouvoir dormir chez leurs amis:

C'est ridicule, ce sont seulement les pères iraniens qui sont comme ça. Mes parents ne veulent pas que je reste chez une amie. On me dit souvent: «demande à ton amie de venir chez nous». Mes amies aussi sont comme moi et leurs parents leur répètent la même chose. On me dit tout le temps, tu mets ta tête sur ton oreiller²⁶, c'est ridicule (Maral, 14 ans).

Ainsi, comme nous venons de constater, dépendamment du type de la famille et du sexe et de l'âge des enfants en question, les nuances des restrictions sont différentes. Dans les propos qui suivent nous allons comparer trois couples de frères et sœurs de trois différents types de familles. Dans le premier cas, le couple vient d'une famille plutôt traditionnelle, où la fille est la seule fille de la famille. Elle a 3 frères et même si elle est plus âgée (18 ans) que son frère (17 ans), elle a beaucoup moins de liberté que lui:

Ma mère est très exigeante avec moi, je dois tout leur dire. Elle veut même contrôler mes sorties et avec qui je sors...Elle insiste que je finisse le secondaire pour aller au cégep. Je n'ai pas envie, elle veut tout contrôler. Avec mes frères elle est très facile, même mon petit

frère peut tout faire, sortir et rentrer quand il veut...Je fais ce que je veux, elle ne peut pas tout contrôler (Maryam, 18 ans).

Mes parents me laissent libre, seulement si je ne veux pas rentrer à la maison je dois les appeler....En fait, il n'existe pas de limites chez nous, il faut seulement se respecter et ce respect existait déjà chez nous (Bahram, 17 ans, le frère de Maryam).

Le deuxième couple est composé d'un frère de 13 ans et d'une sœur de 14 ans d'une famille semi traditionnelle. On remarque dans leur cas que les exigences des parents envers tous les deux sont à peu près pareilles car le garçon est encore trop jeune (13 ans) pour avoir plus de liberté que sa sœur aînée (14 ans):

Mes parents ne me permettent pas de sortir la nuit toute seule. Je ne dois pas sortir avec les mauvaises amies, pour ma mère une mauvaise amie c'est quelqu'un qui fume, ou qui s'habille mal, si je rentre cinq minutes en retard je dois leur expliquer où j'étais (Mina, 14 ans).

Pour moi, si je veux rentrer tard, je dois appeler ma mère. Ils ne veulent pas que je fréquente les jeunes qui font des mauvaises choses et qui cherchent des problèmes (Majid ,13 ans, le frère de Mina).

Finalement, le cas suivant illustre une famille moderne d'inspiration occidentalisée. Dans le cas de ce dernier couple il n'existait pas de différence entre la fille (18 ans) et le garçon (17 ans) et tous les deux doivent respecter les mêmes principes réglementaires:

Les règlements de mes parents sont pour nous aider à garder notre culture, Je suis iranienne, je suis une fille libre, ma famille est une famille « démocrate », mais il y a des limites et il faut les respecter. Ma mère me dit même : si tu aimes aller dans une boîte de nuit, vas-y mais c'est mieux si tu n'y vas pas (Nala, 18 ans).

Si je veux rentrer tard, je dois appeler. Dans notre maison, il n'y a pas de différence entre la fille et le garçon, s'il existe des dangers, ils existent pour les garçons aussi. Nous n'avons pas de limites par rapport aux heures en dehors de la maison, mais il ne faut pas rester longtemps dehors. Tout cela dépend de la façon dont les enfants ont été élevés, nous, même quand on était enfant on pouvait fréquenter nos amis et même rester chez eux (Naime, 16 ans, frère de Nala).

Ce qui se dégage de nos entrevues, c'est le respect de l'autorité parentale. En effet, tous les jeunes, indépendamment de leur sexe et de leur âge, et du type de leur famille, ont mentionné qu'ils respectent cette autorité, même s'ils ne sont pas toujours d'accord. Le fait d'accepter les règlements des parents pour les sorties, le choix des amis et l'heure de rentrée, nous le prouve.

Quant aux modes de sanctions parentales, d'après les propos des jeunes, les parents optent pour un mode inductif. Cela dit, ils expriment clairement leur désapprobation devant certains comportements et essayent de changer la situation par le dialogue.

4.3.3 Relations avec les parents notamment avec la mère

Comme on a pu le constater dans le discours des jeunes, la mère joue un rôle central dans le foyer familial. Les contacts avec la mère sont plus nombreux et plus conflictuels qu'avec le père, moins présent dans les tâches de supervision quotidienne. Voici quelques uns de leurs témoignages à propos des confrontations avec leur mère:

Ma mère m'embête tout le temps, elle provoque tout le monde contre moi, des fois je veux juste rentrer en Iran pour pouvoir respirer un peu. Ce qui me dérange c'est qu'elle n'est pas comme cela avec mes frères. J'ai même essayé de me suicider une fois. Elle ne me laisse même pas me couper les cheveux. Et tout le monde l'adore, personne ne pourra dire qu'elle est très fermée.....Je ne peux pas sortir, elle veut décider tout pour moi, je ne peux même pas parler avec elle. Quand elle va en Iran en visite, c'est ma fête! (Maryam, 18 ans).

Le témoignage de Maryam (18 ans), montre qu'elle vit en fait une période de troubles, éprouvant des problèmes et des confrontations avec sa mère. Si on compare sa situation avec celle de son frère (17 ans), ce dernier ne semble pas être insatisfait de sa situation:

Je n'ai pas de problèmes avec mon père. Avec ma mère, des fois, mais sur des choses ridicules, par exemple elle me demande d'acheter quelque chose et j'oublie souvent. Mais ça ne dure pas plus qu'une heure. Tandis que ce n'est pas le cas avec les autres. J'oublie très vite,

mais les autres (y compris Maryam sa sœur aînée), ne sont pas comme moi (Bahram, 17 ans).

On voit dans les propos de Bahram le contraste avec les extraits de Maryam par rapport à l'origine et au degré des confrontations avec leur mère. De plus, cela traduit le fait que les parents ont des exigences plus sévères envers leurs filles qu'envers leurs fils. Pour cette raison et afin d'améliorer leur situation, les filles développent des stratégies qui leur sont propres et qui leur permettront de vivre harmonieusement, ce qu'on développera dans la catégorie des stratégies identitaires.

4.3.4 Le mariage

En regard du mariage, il existe une différence entre filles et garçons. En fait, les garçons ne sont pas soumis aux mêmes conditions et ils le savent déjà. C'est pour cela qu'on peut remarquer plus d'assurance et de confiance en soi dans leurs propos par rapport à leur pratique matrimoniale. Cependant, en général, en raison de leur âge, nos jeunes ne réfléchissent pas encore à ce sujet:

Je ne sais pas si je me marierai avec une Iranienne ou une personne d'une autre origine...quel genre de mariage ? Civil ou religieux? Là aussi ça dépendra de ma femme ; si elle est canadienne, bien sûr un mariage civil, si iranienne, traditionnel... Mes parents ne m'en ont même pas parlé (Majid, 13 ans).

On remarque une toute autre mentalité dans les propos des filles. Les entrevues ont relevé des informations relatives à ce qui motive les filles à choisir leur futur mari de

la même origine qu'elles. Les filles ont un discours normatif qui montre une certaine intériorisation des valeurs culturelles. Elles ont fréquemment mentionné à ce propos leur respect par rapport aux opinions de leurs parents. On peut même conclure que les filles ont plus de valeurs communautaires et sont plus responsables envers leurs parents que les garçons qui parlent eux de valeurs individualistes.

On peut sentir dans les propos de Maryam le désespoir quant à ses choix et ses possibilités matrimoniales. Dans sa situation où les comportements quotidiens sont si codifiés, elle ne peut même pas imaginer des relations affectives normales :

Tout ce que je veux, ma mère n'approuve pas, je sais que je vais avoir des problèmes. Je ne peux même pas sortir avec quelqu'un pour le connaître. Je ne sais vraiment pas ce que je ferai, probablement qu'ils vont trouver quelqu'un de bonne famille en Iran, c'est ridicule (Maryam, 18 ans).

Lorsque nous leur avons demandé s'ils considèrent se marier avec une personne d'origine iranienne, les réponses étaient différentes. La plupart ont indiqué que l'origine ethnique ne rentre pas en ligne de compte dans ce choix. Uniquement, la jeune fille d'origine bahaïte préfère se marier avec un Iranien car cela facilitera la communication avec la famille élargie surtout les parents. Les filles les plus jeunes (13 ans) ont trouvé fort probable de choisir un Iranien comme leur futur conjoint.

Finalement chaque fille doit se marier un jour, mais à quel âge et avec qui c'est important...Je ne sais pas avec qui et de quelle origine j'aimerais me marier, cela dépend qui je vais rencontrer. Pour le

moment je préfère les Iraniens et je pense que je me marierai avec un Iranien et je parlerai farsi avec mon mari et mes enfants...je pense que mes parents sont racistes, ils n'aimeraient pas que je me marie avec un noir ou quelqu'un d'une autre origine (Maral, 14 ans).

4.3.5 Le point de vue des parents

En général tous les parents sont soucieux de l'influence des groupes de pairs sur le comportement de leurs enfants et des effets éventuellement négatifs. Comme nous l'avons abordé dans notre cadre théorique, dans la culture iranienne les relations d'amitié entre les sexes opposés sont codifiées, contrôlées et, dans des cas extrêmes, punies (Shirali, 2001). La réaction des familles par rapport à ces relations dépend de plusieurs facteurs notamment le sexe et celui de l'âge : les attentes parentales sont différentes envers les garçons et les filles. Cependant, les parents ne sont même pas conscients de ce traitement divergent entre leurs filles et leurs garçons. Dans notre échantillon, nous avons eu 4 mères qui avaient fille et garçon. Les propos suivants sont représentatifs de ce que toutes ces mères pensent :

Nous ne traitons pas nos enfants différemment, nous avons les mêmes attentes envers eux. Nous savons dans quelle époque nous vivons. Même en Iran on était pareil (Fariba, 40 ans mère de Nala, 18 ans et Naeim, 16 ans).

Nous avons remarqué que toutes les mères sauf une (Farzaneh) ont insisté sur l'importance de préserver la bonne réputation de leurs enfants, surtout de leurs filles. Dans le cas des mères de Maryam, Fariba et Sonia, ces normes sociales doivent

absolument être conservées. Leur modèle de «bonne fille» est à l'image de l'adolescente d'autrefois, peut-être de leur propre époque, car elles s'entendent pour dire que même en Iran il est difficile de trouver une telle fille. Dans le cadre de notre recherche nous avons remarqué qu'une seule famille était nettement traditionnelle. La mère de cette famille nous a donné sa version quant aux comportements de sa fille :

Notre fille ne comprend pas ce que nous font les médisances des gens. Les gens parlent et ils racontent des histoires. Elle est jeune elle ne comprend pas cela, elle pense qu'ici c'est différent, mais pas si différent que cela. Je veux qu'elle soit heureuse, elle est très naïve, et elle fait facilement confiance. Elle ne pense pas à nous, à sa famille (Mahboobeh, 52 ans, mère de Maryam 18ans et Babak,17ans).

Toutes les mères interrogées ont exprimé le désir d'établir de bonnes relations avec leurs enfants. Elles croient qu'elles sont très proches de leurs enfants et qu'il n'existe pas de conflits entre eux car ils communiquent beaucoup. Cependant ces parents veulent garder leur autorité et ne laissent rien passer:

Moi je suis une mère qui essaie de comprendre ses enfants. Je les écoute, Je leur raconte tout, mais je veux qu'ils nous respectent et assument leurs responsabilités, on est proche mais on n'est pas des copains, ils doivent me respecter (Shiva, 37 ans, mère de Iman, 15 ans).

Ma fille est une fille très sage et gentille, ce n'est pas possible de ne pas s'entendre avec elle, elle ne fait rien de mal. Elle nous écoute, étudie bien (Donia 39ans, mère de Sonia, 14ans).

En ce qui concerne le mariage, les parents n'ont pas présenté une opinion précise. Ils pensent que leurs enfants sont encore trop jeunes pour se marier. Cependant lorsqu'on a abordé l'origine ethnique d'éventuel époux/épouse de leurs enfants, seulement 3 mères ont dit qu'elles n'ont pas de préférences spécifiques à ce propos (toutes les trois faisaient parties des familles modernes d'aspiration occidentale).

4.4 Les valeurs et les conflits de valeurs

Rappelons que nous n'avons pas posé de question sur l'ensemble du système de valeurs des jeunes et de leurs parents mais que nous avons plutôt exploré les valeurs dominantes caractéristiques de la culture iranienne, tant dans son ensemble que par rapport à l'éducation. Cela étant, dans cette section nous allons d'abord présenter les valeurs des jeunes ainsi que celles de leurs parents selon leur niveau de généralité. Les valeurs éducatives et les modes de transmission des valeurs seront présentés par la suite.

4.4.1 Les valeurs des jeunes

Il est possible de relever les valeurs des jeunes selon un certain nombre de thèmes récurrents : le respect, le dialogue, la famille, l'amitié, l'entraide, la politesse et l'obéissance. Nous avons essayé d'identifier ces valeurs en mettant l'accent, entre autres, sur la famille et les relations parents-enfants. Nous avons mis l'accent sur la

famille, car celle-ci occupe une place centrale dans la vie du jeune, surtout chez les adolescents d'origine iranienne.

A travers le discours des jeunes, il est possible de dégager une divergence, voire une certaine contradiction, par rapport à leur système de valeurs. D'une part, pour nos jeunes la liberté et l'autonomie figurent parmi les valeurs les plus importantes. Ayant constamment le désir d'être branchés et modernes, ils rêvent de se prendre en charge. De même, ils souhaitent avoir une autonomie pour le choix vestimentaire. D'autre part, ils ne veulent pas délaisser leurs valeurs d'origine iranienne. Les extraits suivants font ressortir ces contradictions :

Je pense que ces restrictions (parentales) dépendent de l'âge des enfants, moi je n'avais pas les mêmes libertés il y a quatre ans. A mon avis après l'âge de seize ans, les contrôles parentaux doivent diminuer, ils doivent exister mais beaucoup moins qu'auparavant. Moi si je n'avais pas de contrôle à cet âge, quelque chose m'arriverait (Peyman, 17 ans).

Il faut qu'il existe du respect dans la famille. Tout le monde doit pouvoir dialoguer. Il faut qu'on s'entende bien ensemble, il ne faut pas qu'il existe d'animosité entre les membres de la famille, il faut qu'on s'amuse bien ensemble (Peyman, 17 ans).

Les propos de la fille suivante illustrent parfaitement le fait qu'elle valorise les deux ensembles de valeurs, sûrement divergentes :

On nous laisse libre et on nous fait confiance, mon père nous dit toujours : «vous êtes capable de choisir quoi faire et dans n'importe quelle situation, c'est quelques chose à l'intérieur de vous-même», et il a raison (Nala, 18 ans).

Les parents doivent aussi élever leurs enfants selon des règles de conduite...S'il y a une différence de pensée, ils doivent atténuer les tensions entre eux. Ils doivent être très proches et amis avec leurs enfants. Et les enfants doivent respecter leurs parents et les écouter (Nala, 18 ans).

Ainsi comme on vient de le constater, ironiquement les jeunes participants de notre recherche partagent des valeurs contradictoires. A travers leurs valeurs contradictoires et les revendications qui en découlent, ils établissent des relations harmonieuses avec leur famille surtout leurs parents. Pour nos répondants, les qualités souhaitées à l'intérieur de la famille sont la stabilité, les rapports chaleureux, le dialogue, le respect, la confiance mutuelle ainsi que la solidarité dans les relations interpersonnelles. Dans les propos de tous les jeunes, à part ceux de Maryam (la fille qui vit beaucoup de conflits avec sa famille), on peut sentir qu'il existe une proximité et une affection mutuelle à l'intérieur de la famille.

Malgré la grande influence que la religion musulmane exerce sur la culture iranienne, personne parmi les jeunes, n'a parlé de religion ou des valeurs religieuses. La seule personne qui a fait part de ses convictions religieuses et de ses valeurs en rapport avec celles-ci est une fille non-musulmane qui appartient à la communauté Baha'ie.

En fait, rappelons que pour les motifs explicités plus loin nous n'avions pas posé de question directe sur les valeurs religieuses des jeunes, c'est cette répondante elle-même qui a mis l'accent sur l'importance de préserver ces valeurs. Pour comprendre l'importance de l'identité Baha'ie pour cette jeune fille, il faut connaître le contexte et les conditions inhumaines dans lesquelles vivent ces derniers en Iran. Ainsi, au Québec en tant que réfugiés parrainés par le gouvernement du Canada, pour la première fois dans leur vie ils se considèrent libres et citoyens à part entière et ils peuvent pratiquer leur religion en paix:

Nous devons conserver nos valeurs religieuses. Notre prophète nous a demandé de le faire, surtout pour nous les enfants c'est très important, sinon, nous allons tout oublier. Chaque mois nous avons deux activités pour les enfants de cinq ans et plus. J'aime beaucoup ça, nous prions ensemble et après chaque personne va à son cours (Sonia, 14 ans).

Il faut aussi mentionner qu'en ce qui concerne le choix des valeurs, nous avons remarqué que le sexe des répondants ne fait pas une grande différence dans les échelles de valeurs nommées par les jeunes. En réalité, nous avons constaté que c'est plutôt le type de famille (traditionnelle ou moderne) qui influence le choix des valeurs.

Tel que précisé plus haut, nous avons également comparé les valeurs des jeunes Québécois d'origine iranienne à celles des jeunes Iraniens vivant en Iran ou dans d'autres contextes diasporiques. Il ressort de notre comparaison que l'expérience migratoire ne force pas nécessairement les jeunes à adopter une nouvelle série de

valeurs. En effet, nos données nous montrent que les valeurs de nos jeunes dans cette société ressemblent beaucoup à celles des jeunes en Iran ou dans d'autres contextes d'immigration. Ces jeunes sont autonomes, modernes et très ouverts au monde. Voilà pourquoi ils valorisent le bilinguisme et y attachent un grand intérêt. Pareils constats sont perceptibles parmi les jeunes Iraniens en Iran ou en Diaspora. L'importance de ces valeurs chez ces derniers a en effet été mis en lumière dans plusieurs recherches abordées dans notre cadre théorique (Goodarzi, Mahmoudvand, & Mahdyoun, 2008; Kian Thiébault, 2005; Butel, 1998; Nikpey, 2005; Monadi, 1999; Adibi, 2003; Khosrokhavar & Nikpey, 2009).

4.4.2 Les valeurs des parents

Les parents eux-mêmes doivent redéfinir leurs propres valeurs. Ces derniers essaient d'être pratiques. Ils souhaitent s'intégrer et que leurs enfants s'intègrent à la société québécoise. Ils désirent que la jeune génération en adopte la culture tout en préservant leur héritage culturel d'origine. Il est possible de relever les valeurs des parents selon un certain nombre de thèmes récurrents : l'indépendance, l'autonomie, le respect, le dialogue, la famille, l'entraide, la politesse et l'obéissance. L'exemple suivant nous montre bien la redéfinition des valeurs des parents dans le contexte de l'immigration :

Nous avons vécu deux ans toutes seules avant que mon mari nous rejoigne, comme ça nous sommes devenues indépendantes et il n'aime pas ça....On a changé, tout a été changé, c'est tout (Haleh, 37 ans, mère de Maral, 14 ans).

Pour ce qui est des valeurs éducatives des parents, l'autonomie, la politesse et le respect envers les adultes, que ce soit les parents, les grands-parents ou les professeurs, sont importants :

Je veux que mon fils devienne un homme autonome. Mais il doit d'abord couper son cordon ombilical. Il doit penser à son avenir, il doit pouvoir décider pour lui-même (Farzaneh, 42 ans, mère de Payman, 17 ans).

Dans notre religion (la foi baha'ie) le respect envers les adultes est très important, je ne sais pas si on leur apprend cela à l'école mais mes enfants participent à nos activités religieuses et ils y apprennent tout ce qui est important, ils savent qu'ils doivent respecter tout le monde (Donia 39 ans, mère de Sonia 14 ans).

Pour certains parents de familles traditionnelles la solidarité est une valeur importante :

Ici, c'est difficile d'apprendre nos valeurs à nos enfants, les enfants n'ont pas beaucoup de modèles devant eux. Si tu leur dis quelque chose, ils te rappellent que les autres font autrement. Ils pensent qu'ici, ils peuvent tout faire, c'est faux, nous nous adaptons mais on ne peut pas se changer à 100 %...Il faut qu'ils aient la solidarité à l'intérieur de la famille...(Mahboubeh, 52 ans, mère de Maryam, 18 ans et Babak, 17 ans).

4.4.3 Les perceptions des jeunes des valeurs de leurs parents

Précisons d'emblée que presque tous les répondants estiment que leurs parents ont beaucoup changé notamment en ce qui concerne leur rôle parental et leur conception des relations intergénérationnelles. Plusieurs jeunes soulignent en effet, que leurs parents ont fait preuve de souplesse et d'ouverture d'esprit au cours de la période d'immigration et d'établissement.

Les jeunes reconnaissent beaucoup de valeurs chez leurs parents. Afin de les découvrir, nous les avons interrogés sur plusieurs sujets, entre autres les règlements spécifiques à respecter ainsi que les conflits avec leurs parents. Dans leurs réponses, nous avons pu relever plusieurs valeurs qu'ils attribuent à leurs parents. Parmi ces valeurs on peut trouver la confiance mutuelle, le respect, la responsabilité, la discipline, éviter les mauvaises fréquentations, ne pas s'habiller ou se maquiller n'importe comment et enfin bien travailler à l'école :

Mes parents veulent que j'étudie bien, que je les respecte, que je sois responsable...On me connaît pour mon sens de la discipline, partout à l'école et chez nous. Mes parents m'ont élevée comme cela....Je pense que c'est à cause de cela que je suis devenue la fille que je suis, que j'étudie bien (Fariba, 14 ans).

Mon père est tout le temps au travail, ma mère ne peut pas nous surveiller, à cause de cela elle veut qu'on soit responsable, surtout moi, je suis l'aînée, je ne peux pas l'aider mais je peux au moins bien étudier et être respectueuse pour qu'elle soit rassurée (Mina, 14 ans).

Le point de vue de Maryam par rapport aux valeurs de ses parents est encore différent de celui des autres. Elle a mentionné à plusieurs reprises, l'obéissance, l'esprit de famille et l'honneur:

Les valeurs de mes parents pour nous tous (elle et ses trois frères) c'est d'abord le respect et bien étudier aussi. Mais quand il s'agit de moi, les valeurs sont plus nuancées. L'obéissance des règles de conduite pour moi et les autres sont différents. Où aller, avec qui aller, et quand retourner, pour nous tous c'est différent. Ils veulent que je respecte l'honneur de la famille, que je leur obéisse comme une bonne fille de famille (Maryam, 18 ans).

Les croisements des propos des jeunes et de leurs parents confirment en effet que ces derniers partagent en réalité bon nombre de valeurs communes. Ces valeurs sont celles qui font plus d'unanimité dans les discours de nos répondants. Dans le premier rang des valeurs les plus citées, on peut trouver l'importance de la vie en famille. Les qualités souhaitées à l'intérieur de la famille sont, comme on peut le constater, les rapports chaleureux, le dialogue, le respect, la confiance mutuelle, la solidarité et l'harmonie dans les relations interpersonnelles :

Je veux que nous soyons proches, qu'on soit amis, qu'on se parle et qu'on ne se bagarre pas tout le temps (Amin, 13 ans).

Il faut qu'on soit proche ensemble, et qu'on puisse partager nos secrets avec nos parents. Il ne faut pas amener nos problèmes avec nous à la maison (Maral, 14 ans).

Pour moi une bonne famille est une famille dans laquelle il n'existe pas de secrets. Nous devons avoir des liens très étroits et être solidaires entre nous. Nous devons être amis ensemble. Nous devons être au courant de nos problèmes pour pouvoir nous entraider. Nous devons nous respecter (Bahram, 17ans).

Une bonne famille est une famille proche, qui parle ensemble, qui fait des activités ensemble. Nous passons beaucoup de temps ensemble surtout avec mon père et mes oncles, on va pêcher et on fait d'autres activités (Iman, 15 ans).

Les principales zones de conflits sont des règles de conduite et des limites que les parents imposent à leurs enfants. Ces limites correspondent dans la majorité des cas aux fréquentations, à leurs tenues vestimentaires et à leur maquillage (pour les filles) :

Ma mère est très exigeante envers mes fréquentations, je ne peux pas fréquenter n'importe qui, elle doit les connaître et je la respecte et je l'écoute...je ne suis pas obligée de l'écouter mais je le fais car je veux le faire (Fariba, 14 ans).

Une fois, notre père n'est pas venu nous chercher (les parents sont divorcés) juste parce que la fois précédente il n'a pas aimé notre façon de nous maquiller! (elle fait une grimace), ma mère non plus elle n'aime pas qu'on se maquille beaucoup à l'école ou qu'on mette n'importe quoi à l'école, mais nous savons qu'il faut respecter

certaines choses, certaine limite à ce propos, nous sommes exigeantes nous-mêmes (Ariel, 13 ans la jumelle de Ava).

4.4.4 Les conflits de valeurs

En ce qui concerne les conflits de valeurs, les jeunes essaient souvent de banaliser ces conflits, mais dans les propos des jeunes issus des familles traditionnelles ou semi traditionnelles nous pouvons constater des mécontentements par rapport à l'autoritarisme des parents à propos de certains règlements non négociables.

Les conflits latents portent souvent sur le désir de nos jeunes de se vêtir comme les autres, voulant jouir des mêmes heures d'entrées-sorties que leurs pairs et, plus important, d'avoir l'autorisation de coucher chez des amis. En effet, au début de l'entrevue, tous les jeunes à part Maryam étaient contents de leur situation et n'avaient rien indiqué comme mécontentement. Cependant, après un certain temps, quand ils ont été questionnés spécifiquement au sujet des sorties et des fréquentations, ils ont abordé le sujet plus ouvertement. Dans les propos suivants, on peut remarquer deux discours contradictoires:

Chez nous les règlements sont clairs, il ne faut pas sortir tous les jours, ils ne faut pas fréquenter de mauvais amis, ceux qui fument, et je respecte ces règlements (Mina, 14 ans).

Oui ma mère n'aime pas que je reste chez mes amis, j'ai jamais dormi chez mes amis, même une nuit; au moins une fois il faut qu'elle me laisse rester chez mes amis...cela n'a pas de sens, quand j'insiste elle

me dit si ton frère aussi reste avec toi (elle fait une grimace). Je ne suis pas d'accord avec elle. Jusqu'à quand je ne pourrai pas rester chez mes amis? (Mina, 14 ans).

Parmi tous les jeunes nous avons seulement eu une jeune fille qui se révolte et qui refuse l'autorité parentale. Dans son cas, elle n'est pas capable de gérer l'incohérence qui existe entre les systèmes de valeurs de sa famille et celui de la société d'accueil. Elle aime être libre et autonome, mais sa famille traditionnelle lui accorde un rôle tout à fait contradictoire. Elle a insisté à plusieurs reprises qu'elle ne peut pas être hypocrite et que ces principes ce sont ses droits et qu'ils ne sont pas négociables.

Les jeunes, dans la majorité, reconnaissent que leurs parents ont fait beaucoup de compromis et que comparativement au début de leur arrivée, ils ont beaucoup changé. Cette réalité les aide à mieux négocier, tentant d'atténuer des conflits à l'aide de différentes stratégies identitaires.

Enfin bon nombre d'auteurs (Laperrière & Dolce, 1990; Malewska-Peyre, 1982; 1991) font valoir que les attitudes parentales jouent également un rôle dans le processus de formation identitaire des élèves d'origine immigrante confrontés à des conflits de valeurs, en cela qu'elles contribuent à augmenter ou à en diminuer la portée.

4.4.5 Le point de vue des parents

Concernant des valeurs des jeunes, plusieurs parents ont souligné que la liberté est la valeur la plus souhaitée pour leurs enfants. L'exemple de Maryam cité plus haut, est

le cas d'une famille traditionnelle car le frère cadet de cette dernière (Bahram, 17 ans), ne vit aucun problème avec sa mère. Il a plus de liberté, il va où il veut, quand il veut et avec qui il veut, tandis que dans le cas de sa sœur c'est tout à fait le contraire.

Sa mère nous a donné sa version par rapport aux valeurs de sa fille :

Notre fille ne comprend pas ce qui nous attire les médisances des gens. Les gens parlent et ils racontent des histoires. Elle est jeune elle ne comprend pas cela, elle pense qu'ici c'est différent, mais pas si différent que cela...Elle ne pense pas à nous, à sa famille. Elle veut être seulement libre (Mahboobeh, 52 ans, au foyer, mère de Maryam et de Bahram).

Ces enfants veulent devenir comme les enfants d'ici...s'habiller comme elles veulent, aller où elles veulent, rentrer quand elles veulent, la liberté ce n'est pas cela (Haleh, 37 ans, mère de Maral 14 ans).

D'autres ont souligné tout particulièrement qu'une plus grande autonomie est au nombre des valeurs privilégiées pour leurs enfants. La mère de Fariba nous souligne que pour sa fille la discipline et le respect sont les valeurs souhaitées :

Toute petite, elle savait ses responsabilités, elle était disciplinée, et même maintenant adolescente elle est pareille, elle respecte tout le monde et pour cela tout le monde la respecte, dans la famille et à l'école (Minoos 43 ans, la mère de Fariba 14 ans).

4.5 Les stratégies identitaires

Comme il a été noté dans notre cadre théorique, les stratégies identitaires ont pour fonction de maintenir intacte la valorisation de soi, et de rétablir une cohérence identitaire.

Nos jeunes d'origine iranienne, dépendamment du type de leur famille, leur sexe et leur âge, emploient des stratégies de cohérence complexes ou des stratégies de cohérence par modération des conflits de codes. Pour comprendre ces stratégies, il faut comprendre les interactions familiales.

Ceux qui utilisent des stratégies de cohérence complexes comme par exemple la sociabilité et/ou l'exemplarité, préfèrent créer des liens entre les deux traditions, les pratiques nouvelles et anciennes et exceller pour réussir.

4.5.1 La sociabilité

La sociabilité fait partie des valeurs culturelles iraniennes, elle est également un moyen d'intégration pour nos jeunes. Ils aiment beaucoup participer à différentes activités mais toujours entourés de leurs amis. Cela leur donne un sentiment d'appartenance :

Mon passe-temps préféré, c'est quand après l'école je rentre à la maison accompagnée de mes amis (Mina, 14 ans).

Pour cette jeune fille, sa principale activité est de parler ou sortir avec ses amis, et sa mère en est consciente :

Si ma mère veut me punir, elle va me dire «tu n'as pas le droit de parler avec tes amis». Cela me rend folle! Ou bien «tu n'as pas le droit de sortir avec tes amis», alors je fais de mon mieux pour ne pas arriver à ce point là (Ava, 13 ans).

Parfois ça leur donne une image positive d'eux-mêmes, surtout dans les cas des jeunes nouvellement arrivés et en manque d'amis :

Je n'avais pas de problème pour trouver des amis, ni en Iran et ni même ici...(Mina, 14 ans).

Parfois c'est une stratégie défensive et une source de soutien social :

Nous sommes toujours avec nos amis et si quelque chose nous arrive ou si quelqu'un nous dérange, on se protège (Ariel, 13 ans).

Pour Sonia et sa famille de religion Baha'ie, la sociabilité a été une façon de se protéger d'un régime dictatorial. En effet, en Iran ils n'avaient pas le droit de participer à certaines activités. Au Québec, ils ont leur propre organisation et ils participent à un grand nombre d'activités. Ils y trouvent des amis de différentes origines ethniques. Pour Sonia, c'est une façon de garder sa joie de vivre, car sa mère n'approuve pas souvent ses choix d'amies surtout lorsqu'il s'agit de filles musulmanes (iraniennes).²⁷

La sociabilité est un concept qui peut être interprété différemment selon les cultures. Et cela pose quelquefois des problèmes concernant les relations d'amitié pour nos jeunes. Ainsi, on a pu constater que cette stratégie de défense peut devenir une source

de conflits pour nos jeunes. Les jeunes donnent beaucoup d'importance à leurs amis. Ils doivent sans cesse expliquer et justifier à leurs parents les comportements de leurs amis. Les jeunes sont très sensibles au moindre commentaire de leurs parents. Ils se sentent parfois blessés par l'opinion de ces derniers:

Des fois, je n'ose pas amener mon ami à la maison, je ne sais pas quels seront les commentaires de mes parents par rapport à ses vêtements et tout (Iman, 15 ans).

Au début, mes parents ne comprenaient pas mes amis, ils disaient tout le temps, pourquoi ton ami ne parle pas avec nous, pourquoi il ne dit pas bonjour, etc. des fois on me disait : celle-là est impolie, pourquoi tu la fréquentes? Je leur expliquais qu'elle n'est pas impolie, sa culture est différente de la nôtre et elle est gênée, c'est tout (Mina, 14 ans).

4.5.2 L'exemplarité

Cette stratégie est utilisée par les sujets qui veulent exceller pour réussir. En effet, ce sont souvent les parents qui font la promotion de cette stratégie. Comme nous l'avons indiqué plus haut, ces parents ayant eux-mêmes connu beaucoup de problèmes par rapport à leur intégration socio économique, conseillent toujours à leurs enfants d'adopter un comportement exemplaire afin de maximiser leur réussite dans leur vie ultérieure.

Quant aux jeunes, ils savent bien que pour réussir dans la vie il leur faut travailler plus fort que les autres, au moins durant une certaine période afin de rattraper leur retard par rapport à leurs pairs :

Je n'étais pas un bon étudiant en Iran. Avant d'arriver ici je me suis dit que je vais changer mon attitude et prendre au sérieux mes études. Ici, je sais que ma vie et la qualité de ma vie dépendent de cela (Naeim, 16 ans).

Je fais de mon mieux, je fais plus même, je sais que si je veux bien vivre, je dois étudier sérieusement, je dois être une étudiante exemplaire (Nala, 18 ans).

Tout le monde m'aime dans l'école, parce que j'étudie bien, parce que je suis sage. Je vous ai dit déjà que je suis dans l'équipe de volley-ball, et je participe à toutes les activités. C'est bizarre, au début j'ai commencé par hasard le volley-ball. Quand j'étais en accueil, j'avais une amie iranienne qui me disait qu'ici on apprécie les étudiants qui sont sportifs, qui participent aux activités artistiques; alors, comme il leur manquait des joueurs, je me suis intégrée dans leur équipe même si je ne savais pas comment jouer (Faria, 14 ans).

D'autres qui optent pour les stratégies de cohérence par modération des conflits de codes comme par exemple: le non dit ou le contournement des obstacles, ne peuvent pas accepter les identités prescrites par leurs parents et ils choisissent de *les modérer, faute d'y échapper* (Camilleri, 1990).

4.5.3 Les stratégies du non-dit

Les propos de nos jeunes nous indiquent des stratégies qui réduiront les effets de dissonance culturelle. Cela dit, la plupart des sources de conflits entre les jeunes et leurs parents se situent au niveau des fréquentations, et des tenues vestimentaires. De fait, les jeunes développent leurs propres stratégies pour répondre aux tensions.

Dans le cadre de la problématique de la visibilité/invisibilité d'un contexte culturel les parents d'origine immigrante sont spécialement soucieux de ne pas se faire remarquer par leur entourage. En effet, les jeunes qui optent pour cette stratégie sont ceux qui acceptent de ne rien montrer. Parfois, ils utilisent le mensonge sans avoir de problème car dans leur conscience cela fait partie du contrat implicite (comme le respect envers l'autre). Les jeunes qui utilisent cette stratégie cherchent une issue pragmatique, ils veulent respecter l'honneur de chacun.

Dans notre échantillonnage, certains, surtout les plus jeunes, utilisaient régulièrement cette stratégie :

Mon père n'aime pas qu'on se maquille. Des fois, il ne nous parle pas, OK, nous avons compris de ne pas nous maquiller devant lui. Ce n'est pas seulement le maquillage. Il est pareil par rapport à nos vêtements. Une fois, il voulait acheter des vêtements pour nous. Tout ce que nous choisissons, il n'aimait pas du tout. Finalement, il a fait un compromis, mais tout ce que l'on a acheté, on l'a retourné après sans qu'il sache (Ava, 13 ans).

Nous avons beaucoup de discussions par rapport à tout ce que je fais, du maquillage jusqu'à mes vêtements. Elle (sa mère) veut m'envoyer dans une école privée juste à cause de cela (pour l'uniforme). Elle ne me laisse pas acheter mes vêtements et quand on va les acheter ensemble, on n'arrête pas de se disputer, tout est très sexy pour ma mère... je dois avouer qu'elle s'est beaucoup améliorée ...j'essaie de la respecter aussi. Si je vais à une fête j'emprunte quelque chose de mes amis et je ne le mets pas devant elle, c'est tout (Maral, 14 ans).

Comme on a vu dans les deux exemples précédents, les répondantes ont appris à faire des compromis. Dans une certaine mesure, elles acceptent le choix de leurs parents et en réponse elles obtiennent d'autres droits, comme par exemple celui d'aller aux fêtes ou de sortir avec leurs amis. Nos sujets garçons aussi, utilisent cette stratégie pour éviter les conflits :

Ma mère n'aime pas que je *chatte* sur Internet. Au début je discutais tout le temps, maintenant je ne dis rien, elle pense que je suis en train d'étudier (Majid, 13 ans).

Mes parents n'aiment pas ma façon de m'habiller, mon style c'est « rappeur ». Mes parents ne disent rien, qu'est-ce qu'ils pourraient dire, ce n'est pas comme si je mettais des boucles d'oreilles...Bon j'essaie de ne pas les provoquer, de ne pas exagérer non plus (Iman, 15 ans).

Nous avons noté que pour tous nos sujets, filles et garçons, plus ils grandissent, plus ils deviennent indépendants et ont d'autant plus de chances d'imposer leur style ou leur volonté à leurs parents. En même temps, ils apprennent comment négocier et respecter les limites qui ne doivent pas être dépassées²⁸. Dans l'exemple que nous venons de citer, le jeune garçon participe aux cours des Cadets de l'air. Ses parents sont contents de ce choix. Il s'y rend trois fois par semaine après l'école. Deux jours ne sont pas obligatoires mais il tient à y participer quand même. Il veut devenir pilote d'avion de l'armée. En fait, son style de vêtement (rappeur) est en contradiction avec la carrière qu'il a choisie, quand nous avons mentionné cela, il nous a expliqué qu'il n'y voit aucune contradiction et qu'il aime être comme cela. Toutefois, il sait bien que porter des boucles d'oreilles c'est hors de question. Il a même mentionné le fait qu'il ne pense pas que son père accepterait cela. Il a seulement réussi à convaincre ses parents par rapport à son style vestimentaire.

Ceci est très important car Iman vit avec ses parents et ses grands-parents. Ses oncles et sa tante aussi vivent à Montréal. La famille élargie, surtout les grands-parents, sont très présents dans leur vie de tous les jours. Ils sont les gardiens et transmetteurs des valeurs culturelles et quelquefois ces aïeuls sont très traditionnels. De fait, il faut négocier avec eux aussi. Nous avons demandé à Iman s'il est à l'aise avec ses grands-parents. Il nous a dit qu'il est à l'aise avec eux. Cependant ses parents ne boivent pas de boissons alcoolisées en présence de ces derniers, en signe de respect. Alors Iman se rend compte que ses parents également font des concessions d'une part avec leurs propres parents, et d'autre part avec leurs enfants.

Comme nous l'avons constaté dans le cas mentionné plus haut, les parents d'Iman rentrent de plain-pied dans la négociation avec leurs propres parents et utilisent la stratégie *du non dit* ou du *caméléon* devant eux. Quant à leur fils (Iman), il justifie la démarche de ses parents en disant que tout cela c'est par respect pour ses grands-parents.

4.5.4 Stratégies de contournement des obstacles.

Dans cette stratégie, le sujet reportera à plus tard ses désirs et oubliera avec ruse de donner certaines informations sur ses loisirs. Pour illustrer cette stratégie, nous allons en ce qui suit fournir un exemple parmi tant d'autres :

Elle ne me laisse pas parler avec elle (sa mère), si je lui dis que je vais aller au centre-ville avec mes amies et que c'est mon amie qui conduit, elle ne me laissera jamais partir. Alors je ne lui dis pas comment on y va. C'est ce qui est arrivé l'autre jour. Je lui ai dit que j'allais à la fête d'une amie qu'elle connaît, mais je ne lui ai pas dit que c'est une autre amie qui conduit. Je ne sais pas comment elle a compris. Elle a fait un scandale, c'est comme si j'avais commis un crime. Elle me dit qu'elle ne peut plus me faire confiance, mais je n'ai pas menti, c'est juste que je n'ai pas dit comment j'y vais (Maral, 14 ans).

4.6 Les facteurs d'intégration sociale

Dans cette section nous avons tenté d'évaluer les indicateurs potentiels d'intégration sociale des jeunes d'origine iranienne. Cependant, soulignons tout de suite que certains de ces indicateurs présentent des limites d'interprétation.

Dans le cadre de notre recherche, à cause du problème de temporalité, de la méconnaissance de la culture d'accueil et des niveaux très variables de connaissance du français ou de l'anglais des jeunes et également de leurs parents, nous ne sommes pas en mesure de dire clairement si l'usage d'une langue donnée, quelle qu'elle soit, à la maison ou avec des amis dépend de la connaissance linguistique ou bien s'il s'agit d'un choix délibéré, d'une volonté personnelle de s'exprimer dans l'une ou l'autre langue.

De plus, étant donné l'homogénéité de nos participants quant à la période de leur arrivée et leur jeune âge à cette époque, mais aussi compte tenu des différences de niveaux socio-économiques et académiques, nous ne pourrions pas interpréter certaines attitudes en tant qu'indicateur d'intégration ou de non intégration sociale.

Nous nous référons donc à des données qui peuvent s'appliquer à des nouveaux arrivants, qui peuvent nous renseigner sur les trois types d'indicateurs : l'appartenance au groupe d'origine, l'appartenance à la société d'accueil et la qualité des relations interethniques.

4.6.1 L'appartenance au groupe d'origine

La référence à l'Iran a été mesurée à travers des questions ayant trait à des connaissances, à l'utilisation de la langue maternelle, à la conservation des traditions culturelles et culinaires, à la volonté de se marier avec un Iranien ou de transmettre la culture d'origine à leurs enfants, au désir de retour au pays, à la sensibilité à tout ce qui se passe dans le pays d'origine, etc.

Il est intéressant de remarquer jusqu'à quel point nos jeunes (à part la fille baha'ie) sont pour leur part désintéressés à célébrer des fêtes comme la fin du Ramadan ou d'autres fêtes religieuses pourtant très importantes dans le pays d'origine. De façon unanime, tous ont démontré un grand intérêt pour leur culture d'origine. Ils ont manifesté une grande envie de préserver leurs traditions culturelles et ils célèbrent tous les fêtes traditionnelles iraniennes :

Chaque année pour la fête de Norouz, nous nous rassemblons. En fait, nous sommes contentes en apparence. Nous essayons de nous montrer contentes mais ce n'est pas la même chose que là-bas : ici il fait très froid, là-bas tout est vert, les fleurs sont sorties, on entend les oiseaux, les écoles sont fermées pour deux semaines, ici nous avons école tous les jours...De toute façon, nous restons à la maison, nous invitons nos meilleurs amis. (Bahram, 17 ans).

Aux dires de certains jeunes, notamment cette jeune fille, participer aux événements culturels iraniens est en fait un bon prétexte pour se réunir et rencontrer d'autres Iraniens:

Je n'aime pas beaucoup la musique traditionnelle mais j'aime participer à ces concerts car des fois quand on voit autant d'Iraniens dans un même endroit ça fait du bien, ça nous donne un sentiment de confort. Moi, des fois quand je me rappelle mes amies en Iran et que je parle avec celles-ci et ma famille (élargie) en Iran, j'ai envie de pleurer. Mais quand je vois mes compatriotes ici je me sens soulagée (Nala, 18 ans).

Au chapitre nourriture, ils mangent toutes sortes de mets, toutefois la plupart du temps des repas iraniens. Ils parlent tous la langue d'origine à la maison avec leurs parents ou avec la fratrie. Avec des amis iraniens ils parlent en farsi, en français et en anglais. Ils ont tous mentionné le fait qu'ils aimeraient transmettre leur culture à leurs enfants, cependant, ils ne veulent pas retourner vivre en Iran.

4.6.2 L'appartenance à la société d'accueil

La référence au Québec s'est mesurée à travers des questions portant sur la participation aux activités scolaires ou parascolaires et aux sorties récréatives à l'école et en dehors de l'école, de leur attitude face à la société québécoise et leur plan d'avenir en ce qui concerne leur lieu de résidence.

Comme on vient de le mentionner, vu la courte durée de résidence au Québec de nos sujets de recherche (5 ans et moins), ils n'ont pas encore développé un fort sentiment d'appartenance. D'abord, ils se réfèrent à la société d'accueil à travers le Canada. Ils ont immigré au Canada. Dans leurs discours, quand ils racontaient leur parcours migratoire, personne n'a parlé du Québec, mais plutôt du Canada.

Seul un garçon a fait allusion à la culture québécoise et s'est dit intéressé par les événements culturels de la société d'accueil; les autres n'ont même pas mentionné d'intérêt à propos des événements culturels populaires :

En fait, je n'aime pas le climat mais j'aime la ville. C'est une ville multiculturelle. J'aime ses activités multiculturelles et j'aime ses activités intellectuelles, la musique, le festival de Jazz et le festival international du film (Peyman, 17 ans).

Cependant, ils ont tous fait part de leur participation aux activités scolaires et parascolaires, classes vertes, classes de neige, toutes celles qui sont obligatoires dans le cadre de leurs études. A quelques reprises, certains jeunes ont mentionné leur désir de participer à des activités de théâtre ou d'autres activités d'étudiants mais le problème c'est leur français déficient :

Nous participons à toutes les activités que nous pouvons mais nous ne pouvons pas faire tout ce que nous aimons, à cause de notre français. J'ai pu faire partie du groupe de danse à l'école mais je ne peux pas participer au groupe de théâtre (Ana, 13 ans, sœur jumelle de Ava).

Parmi les sujets, trois garçons et une fille ont mentionné avoir participé à des activités extra scolaires, comme une équipe de soccer, une école de tennis et les cadets. Il ne faut pas oublier que la participation à ces activités coûte cher aux parents qui sont dans une situation financière précaire et les jeunes en sont conscients. Plusieurs ont bien mentionné qu'il faut payer ces activités, qu'elles ne sont pas gratuites.

4.6.3 La qualité des relations interethniques

Afin de mesurer les relations interethniques, nous avons considéré les facteurs concernant leur sociabilité, leur capacité de se trouver des amis, les critères dans le choix de leurs amis et l'importance de la culture d'origine dans ce choix.

L'école est un espace significatif pour étudier les indicateurs des relations interethniques des jeunes d'origine immigrante. Le réseau interpersonnel des jeunes Iraniens est composé aussi bien d'amis iraniens que de jeunes de toute origine ethnique. Il faut noter néanmoins que le choix des membres du réseau dépend de la durée de résidence. Ceux qui sont arrivés plus récemment préfèrent s'attacher aux amis iraniens :

Les premières semaines je me sentais mal à l'aise, je ne connaissais personne, je n'avais pas d'amis. Puis j'ai connu quelques garçons iraniens dans la cour d'école, on est encore amis ensemble (Majid, 13 ans le frère de Mina).

Les autres qui sont ici depuis plus longtemps, ont pu s'adapter au mode de vie québécois et ils choisissent leurs amis d'après les qualités recherchées, non pas par rapport à l'origine ethnique. À plusieurs reprises ils nous ont mentionné que, dans leur choix, ce sont les affinités personnelles et la personnalité qui comptent et non l'origine ethnique :

Je m'entends bien avec tout le monde mais comme ami, tu es attiré par les gens qui te ressemblent et, si ça ne fonctionne pas, tu ne continues

pas. Je préfère avoir des amis qui ne sont pas iraniens, pour améliorer mes langues (français et anglais) (Naeim, 16 ans le frère de Nala).

Il semble que les filles ont plus tendance à choisir des amies culturellement proches de leur culture familiale. Elles cherchent des amies qui comprennent les restrictions qu'elles subissent :

On cherche des amis qui nous ressemblent, qui nous comprennent, c'est pour cela qu'on a beaucoup d'amis iraniens,...Les amis doivent être fidèles et ils doivent nous respecter (Ana, 13 ans).

J'ai des amis de toutes origines, mais mon meilleur ami est un Indien avec qui j'étais en accueil et nous sommes encore ensemble (Amin, 13 ans).

J'ai des amis de toutes origines mais ma meilleure amie c'est une fille indienne avec qui j'étais en accueil et nous sommes encore ensemble après 2 ans et demi (Maral, 14 ans).

Il est à noter qu'à part une fille, aucun n'a mentionné spécifiquement avoir des amis québécois d'origine canadienne française:

Nos amis sont arabes, iraniens, on a juste une amie québécoise, il n'y a pas beaucoup de québécois dans notre classe (Ava, 13 ans).

4.6.4 Le style d'acculturation, l'intégration

Nous nous sommes demandé quelles stratégies les jeunes adoptaient face au changement culturel. Les jeunes questionnés à ce propos, à plusieurs reprises ont fait part de leur volonté d'intégration. On remarque que nos jeunes ont un fort désir de s'intégrer à la société. Ils veulent s'adapter à leur nouvelle société et ils ont envie de préserver leur identité mais ils savent qu'il faut d'abord effectuer des transformations sur leurs valeurs les plus importantes afin de les adapter aussi à cette nouvelle situation :

Je vais élever mes enfants par rapport aux exigences de l'époque, je ne sais pas dans quinze ou vingt ans comment ça va être, mais je sais que ce sera différent de notre génération. Sinon, ce serait une torture pour l'enfant. Il ne faut pas que tu écrases ta culture mais il faut comprendre la génération et la situation dans laquelle l'enfant vit. Et l'enfant trouvera facilement sa voie. Je lui donnerai mes conseils, et le reste dépend de lui, c'est à lui de décider...j'ai été élevé de la même façon (Naeim, 16 ans).

L'intégration des jeunes est importante et son influence rejaille sur toute la famille. Les jeunes sont en constante négociation avec leurs parents. Ils essaient de les convaincre qu'ils veulent rester un membre de la famille mais en même temps ils veulent être actifs dans la société d'accueil :

La culture d'ici ne me pose pas de problèmes, surtout à l'école, je n'ai pas de difficultés à m'adapter aux activités d'ici, mais nous avons

certaines filles voilées dans notre classe, elles ont des problèmes, elles ne peuvent pas participer facilement aux cours d'éducation physique, à cause de leur religion ou bien de leurs parents (Maral, 14 ans).

Ce qui est intéressant dans le cas de Maral, c'est que, tout en étant musulmane, elle se voit bien adaptée à cette société et donc un membre du groupe « *nous* » et que pour elle la fille musulmane voilée est considérée comme un membre du groupe « *eux* ». Toutefois elle est consciente de la différence qui existe entre elle et les autres jeunes à l'école mais elle pense que cette différence ne dépend pas seulement de son origine ethnique mais du vécu spécifique de ses parents :

Mes parents comme tous les parents veulent que leurs enfants fassent tout ce qu'ils n'ont pas pu faire et ça ce n'est pas correct. Ils n'ont pas pu étudier, ils veulent que nous étudiions. Mais, la façon dont ils nous élèvent est différente de la façon qu'ils ont été élevés (Maral, 14 ans).

Parfois, les jeunes sont conscients de leurs différences mais cette différence ne leur pose pas de problèmes d'adaptation.

CHAPITRE 5: DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans ce chapitre nous allons d'abord présenter nos résultats en fonction de nos objectifs de recherche. Nous les comparerons ensuite avec les tendances émergentes de la littérature que nous avons cernées dans notre cadre théorique. Finalement nous énoncerons quelques limites de notre étude tout en présentant des pistes de recherches futures dans le domaine.

L'objectif de notre recherche était d'étudier l'intégration sociale et scolaire d'adolescents d'origine iranienne à Montréal. Nous visons quatre objectifs spécifiques: connaître les caractéristiques de jeunes Iraniens d'immigration récente au Québec, identifier les conflits de valeurs entre ces adolescents et leurs parents, découvrir les stratégies identitaires de ces jeunes dans leur processus d'intégration sociale et scolaire et le cas échéant face à ces conflits et, en dernier lieu, comprendre la perception des parents face à ces réalités. Pour ce faire, nous avons formulé les six questions suivantes.

Premièrement, nous voulions savoir quel bilan les jeunes font de leur intégration scolaire et sociale. Il ressort de notre étude que malgré leur courte durée de résidence au Québec, nos répondants s'adaptent facilement à leur nouvel environnement de vie tout en conservant leur attachement singulier à leur culture d'origine. Pour cette raison on peut conclure que l'intégration constitue la stratégie d'acculturation préférée des jeunes Iraniens. Ils présentent donc une attitude positive face à leur scolarisation et ne se considèrent pas comme des exclus ou des victimes de racisme.

Quant aux parents, ils font preuve d'une forte volonté d'intégration malgré les difficultés linguistiques et économiques à leur arrivée.

En ce qui concerne le vécu familial des jeunes et leurs choix de vies, nous avons observé l'influence importante de la famille. Cependant les jeunes sont sensibles également à l'influence de leurs amis mais principalement en ce qui concerne l'utilisation de leur temps libre. Ils rencontrent ces amis majoritairement au sein de leur établissement scolaire. Bien qu'au départ ils aient tendance à les choisir parmi leur propre groupe pour des raisons évidentes de communication, à plus long terme leur groupe d'amis devient multiethnique. En ce qui concerne les parents, selon le type de famille (traditionnel, semi traditionnel ou d'aspiration occidentale) les exigences parentales envers les enfants sont variables. Elles sont également influencées par le sexe des enfants.

En troisième lieu, nous nous sommes intéressés aux valeurs des jeunes, à celles de leurs parents et aux conflits potentiels entre ces deux univers. Du côté des jeunes, nous avons observé des contradictions dans le système de valeurs. Ils croient aux valeurs traditionnelles comme la vie en famille, le respect ou la solidarité. Cependant, comme beaucoup de jeunes en Iran, nos sujets souhaitent également être indépendants, libres, avec un style de vie moderne, ce qui peut créer des conflits avec leurs parents. L'importance de ces conflits dépend de la synergie entre les deux facteurs suivants: le caractère négociable ou non de la valeur en question et la capacité des jeunes à la négociation. Quant aux parents, il semble qu'ils essaient d'adapter leurs valeurs au nouveau contexte et à la modernité. Celles-ci sont essentiellement d'ordre pratique et moral sans pour autant être de nature religieuse.

Notre quatrième interrogation a concerné les stratégies identitaires de ces jeunes. Il s'agit essentiellement de stratégies de cohérence complexes ou de cohérence par modération des conflits de codes. Dans l'ensemble des stratégies répertoriées, la sociabilité, l'exemplarité, le non-dit et le contournement des obstacles sont les plus répandues. Les jeunes peuvent opter pour une ou plusieurs stratégies en même temps. Le choix de ces stratégies est conditionné soit par les caractéristiques familiales, soit par les caractéristiques personnelles comme l'âge de l'individu ou la qualité de sa relation avec ses parents. Ainsi, les jeunes qui vivent dans les familles traditionnelles ou semi-traditionnelles utilisent plus souvent les stratégies de modération de conflits de codes. En utilisant ces dernières stratégies, les jeunes sont obligés de recourir au mensonge, même inconsciemment. Par ailleurs nous n'avons pas trouvé de liens entre le statut socioéconomique de la famille et l'usage de certaines stratégies identitaires. Toutefois il faut rappeler que notre échantillon est limité et que la variabilité à cet égard n'est pas très marquée.

L'identification des facteurs d'intégration sociale constituait notre cinquième champ de recherche. Nous nous interrogeons sur l'appartenance au groupe d'origine et à la société d'accueil ainsi que sur la qualité des relations interethniques. Les jeunes montrent un fort attachement à l'Iran. Ils participent aux activités et aux fêtes traditionnelles du groupe d'origine. Cependant, ils n'ont pas un discours nostalgique envers leur pays d'origine : aucun d'entre eux ne veut y retourner pour vivre. En ce qui concerne le pays d'accueil, les jeunes d'origine iranienne se réfèrent au Québec par l'entremise du Canada. Ils considèrent l'école comme le symbole de la société d'accueil et prennent part à toutes les activités obligatoires. Cependant étant donné le

caractère relativement récent de leur implantation, cette participation n'a pas encore permis de développer chez une majorité d'entre eux un fort sentiment d'appartenance à la société d'accueil. Leur niveau de compétence et de maîtrise du français pourrait être un facteur à l'origine de ce peu d'impact. Par ailleurs, bien que ces jeunes, comme nous l'avons signalé, aient des réseaux d'amis multiethniques, très peu d'entre eux ont des amis québécois francophones.

En dernier lieu, nous nous sommes intéressés à la comparaison entre le vécu de nos sujets et celui d'autres jeunes d'origine immigrante dans divers contextes migratoires. Nous avons souligné dans notre revue de la littérature, la controverse entourant l'intégration des jeunes d'origine immigrante et leurs problèmes identitaires. Certains auteurs (Zaleska, 1982, Malewska-Peyre, 1982, 2000; Laperriere et Dolce, 1990) ont postulé que la distance culturelle pourrait être à l'origine de ces problèmes d'adaptation. Nos résultats montrent plutôt que malgré la distance entre les jeunes musulmans d'origine iranienne et la culture du pays d'accueil, ces derniers semblent vivre harmonieusement leur intégration. Les jeunes d'origine iranienne au Québec semblent donc présenter un profil plus positif que leurs homologues dans d'autres contextes migratoires. Ainsi ces adolescents ne traversent pas d'épisodes critiques et le choix entre les différents modèles culturels ne semble pas être difficile à faire pour eux.

Dans cette même foulée, il est intéressant de comparer de manière plus large nos données avec diverses conclusions émanant de notre revue de littérature et de notre cadre théorique. Ainsi par exemple en ce qui concerne les facteurs d'intégrations, nos conclusions sont quelques peu différentes de celle de McAndrew et al. (1998), qui

postulait que dans une société pluraliste, l'appartenance à la société d'accueil et l'appartenance au groupe ethnique ne sont pas nécessairement en opposition. Nos résultats sont plus ambigus, sans doute à cause de la dimension temporelle du vécu de nos participants. Ces jeunes s'identifient encore fortement à leur pays d'origine à cause de leur socialisation en Iran, d'une part et de leur courte durée de séjour au Québec, d'autre part. Ils ont encore des liens très étroits avec leur famille étendue en Iran, considérée comme une source de liens affectifs avec ce pays. Cependant cet attachement au pays d'origine ne signifie pas qu'ils prennent une distance par rapport au pays d'accueil. Si nos répondants n'ont pas encore développé un fort sentiment d'appartenance à leur nouvelle société, il nous a été possible de retracer dans leurs discours une volonté de le faire, tout en restant attachés à leur culture d'origine.

A l'inverse nos résultats corroborent ceux de plusieurs études recensées dans les premiers chapitres de notre thèse (Bochner, 1982; Allen, 1983, Camilleri, 1989, Phinney, 1993). Ces études ont montré que les jeunes d'origine immigrante peuvent choisir des appartenances multiples, et que leur choix à cet égard dépend de plusieurs facteurs : l'ancienneté d'implantation, l'âge, le sexe, le statut socio-économique. De plus, ces appartenances ne sont pas des engagements fixes et leur intensité peut varier. Nos résultats montrent d'abord que nos sujets, comme tous les adolescents (Hurrelman, 1992) ont un attachement très fort au groupe de pairs. Ce dernier influence de façon décisive l'utilisation du temps libre et transmet les normes et les échelles de valeurs aux membres. Il sert aussi, en tant que médiateur, à l'émergence d'une culture propre et d'un style de vie autonome et distinct par rapport à celui des adultes. Par ailleurs nos sujets considèrent faire partie de plusieurs groupes

d'appartenance en même temps : élève, iranien, canadien et québécois. Cependant ils n'ont qu'une vague idée de ce que peut signifier l'identité canadienne ou québécoise et aucun d'entre eux n'a encore obtenu la citoyenneté canadienne.

Certains auteurs ont aussi fait valoir que l'adolescence est une période de rupture durant laquelle le jeune abandonne certaines identifications et où il peut vivre une crise d'identité (Érikson, 1972). Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas rencontré de jeunes vivant des crises ou même d'importants problèmes identitaires. Apparemment, ces jeunes Iraniens négocient habilement afin de trouver des compromis entre les valeurs de leur culture d'origine et de la culture d'accueil en utilisant différentes stratégies identitaires. Afin de pouvoir les identifier, nous nous sommes référés au modèle de Camilleri (1987a; 1989; 1990). La typologie proposée par cet auteur, centrée sur l'identité, met l'accent sur le principe de cohérence recherchée pour éviter une dualité interne insoutenable chez les individus. Selon nos résultats, les adolescents d'origine iranienne, récemment arrivés au Québec, utilisent des stratégies de cohérence complexe et des stratégies de cohérence par modération des conflits de codes. Ces stratégies sont une synthèse de divers éléments assurant une adaptation harmonieuse au nouvel environnement, comme le font valoir Hohl et Normand (1996) qui mentionnent qu'en utilisant ce genre de stratégies, l'individu veut assurer son équilibre identitaire.

Si nous comparons les stratégies identitaires des jeunes Iraniens de Montréal avec celles d'autres jeunes immigrants, présentés dans notre cadre théorique (Manço, 2001; Taboada-Leonetti, 1990; Malewska-Peyré, 1980,1982), nous constatons des convergences et des divergences. En ce qui concerne les points communs, plusieurs

jeunes utilisent des stratégies de cohérence par modération des conflits (le non dit ou le contournement des obstacles). Ces stratégies sont très répandues chez les jeunes d'origine maghrébine en Belgique ou en France (Manço, 2001; Taboada-Leonetti, 1990; Malewska-Peyré, 1980,1982). Les individus qui les utilisent ne peuvent pas accepter les identités prescrites par leurs parents et ils choisissent de les modérer.

Cependant, il est important de mentionner que nous avons rencontré très peu de stratégies agressives recensées dans la littérature, en contexte migratoire pour confronter le racisme et la discrimination, ou encore en Iran face à la pression du régime islamique. Les auteurs (Malewska-Peyré, 1980,1982; Shirali, 2001) identifient comme particulièrement répandues les stratégies de l'agressivité dirigée contre soi ou contre les autres. Au Québec, les jeunes n'utilisent presque pas ce genre de stratégies, peut être parce que l'élément perturbateur majeur, le régime islamique, n'est plus présent. Cependant, il est étonnant de voir à quel point ils ne semblent pas non plus avoir vécu de racisme ou de discrimination ou du moins avoir été suffisamment affectés par ces réalités, pour développer des stratégies réactionnelles à leur égard. Il semble donc que le contexte social a favorisé le développement de stratégies identitaires positives. Il ne faut cependant pas négliger le rôle facilitateur des parents à cet égard. Ceux ci sont en faveur de changement et désirent que leurs enfants s'adaptent au mieux aux réalités d'aujourd'hui.

Finalement, afin d'étudier les style d'acculturation des adolescents d'origine iranienne, nous nous sommes référés aux modèles de Berry (1996) et de Bourhis et al. (1997). Étant donné que le modèle de Berry est centré sur les attitudes et celui de Bourhis sur les relations inter groupes, il est évident que dans notre cas précis où tous

les sujets proviennent d'un seul groupe ethnique, nous ne pouvons qu'opter pour le modèle proposé par Berry (1996). Parmi les quatre stratégies proposées par cet auteur, nos sujets de recherche optent pour celui de l'intégration. Cette stratégie est selon ce dernier, la plus favorable à l'équilibre identitaire car elle est une combinaison des deux codes culturels sur place (Berry et al.1987).

Malgré son apport appréciable à une meilleure connaissance d'un groupe encore peu étudié au Québec, ainsi qu'à l'exploration des stratégies qui intéressent les jeunes issus de l'immigration dans divers contextes, notre travail présente certaines limites. Il s'agit en premier lieu du nombre limité de sujets rencontrés qui, comme nous l'avons mentionné plus haut, rend difficile une généralisation de nos conclusions. La seconde limite est liée à l'âge de certains de nos répondants, qui n'a pas permis l'exploration d'identités plus matures et plus riches au plan psychologique. La troisième réside dans la difficulté de généraliser nos données à l'ensemble des jeunes musulmans étant donné la spécificité de la nation iranienne. En effet comme on l'a vu plus haut, le régime islamique de l'Iran, une théocratie en mutation, a créé – à son corps défendant – une société civile inédite dans le monde musulman et a doté sa population, les jeunes en particulier, d'une grande capacité d'adaptation dans des situations difficiles. Le régime islamique a aussi induit une sécularisation de la société iranienne, qui touche en particulier la population jeune de ce pays, et bien sûr les personnes qui ont immigré, plus marquée que dans d'autres contextes à majorité musulmane.

Néanmoins ce travail, par son originalité, ouvre la porte à des recherches futures. En premier lieu, nous avons identifié chez les familles iraniennes québécoises un *noyau*

dur identitaire basé sur les valeurs morales d'inspiration religieuse mais présentant clairement une version modernisée. Ce noyau est en quelque sorte intouchable d'où son appellation de *dur* par nous. Mais en comparant ce noyau avec celui des familles iraniennes d'aujourd'hui, on se rend compte assez rapidement, que malgré les apparences trompeuses, il n'existe guère de différence entre elles. Une telle observation nous amène à vouloir dépasser la dimension *spatiale* (géographique, culturelle) et à accorder davantage d'attention à la dimension *temporelle*. Sous l'effet de la mondialisation ces familles vivent dans le même espace temporel et semblent partager les mêmes exigences et les mêmes préoccupations. Ceci nous amène à penser qu'il ne devrait pas exister, non plus, des différences majeures entre une famille iranienne aspirant aux valeurs de la modernité et une famille québécoise d'aujourd'hui. Cette conclusion bouleverse une vision simpliste, en vogue dans le discours public mais aussi chez certains penseurs post 11 septembre, qui postulent que les valeurs morales et religieuses existent en parallèle et entrent en conflit, en ignorant qu'en fait il y a fécondation mutuelle et même une certaine unité des valeurs identitaires structurantes. Il serait donc très intéressant par exemple de comparer davantage les valeurs des familles iraniennes en Iran et dans la diaspora d'une part, et d'autre part, les valeurs des familles québécoises.

De plus, il nous semblerait intéressant de questionner de façon plus approfondie le concept d'intégration, entre autres le rôle des cultures (quelles qu'elles soient) dans le processus de développement personnel de l'individu. Même lorsqu'il est issu d'un groupe minoritaire, celui-ci conserve toute son autonomie dans le choix des stratégies alternatives. Nos résultats corroborent, dans une large mesure, une vision plus

universaliste et incitent tant les analystes que les groupes de pressions à dépasser la posture de victimisation, si répandue dans la société moderne et à l'origine de tant de conflits intercommunautaires. A cet effet, il nous apparaîtrait important de développer d'autres études où l'on comparerait par exemple les stratégies identitaires de jeunes québécois ou canadiens n'ayant pas vécu un processus migratoire mais confrontés aux enjeux personnels moraux et éthiques caractéristiques de l'adolescence, à celles de nos propres répondants issus de familles immigrantes et plus spécifiquement iraniennes.

BIBLIOGRAPHIE

- Adelkhah, F. (1998). *Etre moderne en Iran*. Paris: Karthala.
- Adelkhah, F. (2001). Les Iraniens de Californie : si la République islamique n'existait pas. Les Etudes du CERI-n° 75, mai 2001, pp. 1-40. *Les Etudes du CERI* , 75, 1-40.
- Adibi, H. (2003). Identity and Cultural Change: The Case of Iranian Youth In Australia. *Social Change in the 21st Century Conference*. Centre for Social Change Research Queensland University of Technology.
- Albarello, L. (1999). *Apprendre à chercher*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Allen, V. (1983). Multiple groupe membership and social identity. Dans T. Sarbin, & K. Scheibe, *Studies in social identity* (pp. 92-119). New York: Praeger.
- Amin, A. (2005). Intégration des jeunes français issus de l'immigration. *Connexions érés* , 83, 131-147.
- Baptist, D. (1993). Immigrant Families, Adolescents and Acculturation: Insights for Therapists. *Marriage and Family Review* , 19, 341-363.
- Baptiste, D. (1990). The Treatment of Adolescents and their Familles in Cultural Transition: Issues and Recommendations. *Contempomry Family Therapy* , 12, 3-22.
- Barbara, A. (1999, Octobre). Consulté le Janvier 2009, sur Se comprendre: www.comprendre.org/99_08.htm -
- Baril, D. (2007, Janvier 28). Accommodement raisonnable à l'école: à dissocier de l'immigration. *Forum* .

- Barth, F. (1969). Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans P. Poutignat, & J. Streiff-Fenart, *Théorie de l'éthnicité* (pp. 203-249). Paris: PUF.
- Bataille, P., Mc Andrew, M., & Potvin, M. (1998). Racisme et antiracisme au Québec: analyse et approches nouvelles. *Cahiers de recherches sociologiques*, 31, 115-144.
- Beauchesne, A., & Hensler, H. (1987). *L'école française à la clientèle pluriethnique de l'île de Montréal, Dossier du conseil de la langue française*. Québec: Les publications du Québec.
- Beauchesne, H., & Esposito, J. (1981). *Enfants de migrants*. Paris: PUF.
- Behnam, D. (1986). L'impact de la modernité sur la famille musulmane. Dans D. Behnam, & S. Bouraoui, *Familles musulmanes et modernité: Le défi de tradition* (pp. 33-65). Paris: PubliSud.
- Berry, J. W. (1996). Acculturation et adaptation. *6eme Congrès de l'ARIC*. Montréal.
- Berry, J. W., & Sam, D. (1997). Acculturation and Adaptation. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 3, 291-326.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S. S., Young, M. M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology : An International Review*, 38 (2), 185-206.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité, ses potentialité. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 197-225.
- Bertaux, D. (1981). *The Life History Approach in the Social Sciences*. Beverly Hills: SAGE.
- Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble, Immigration, société et éducation*. Montréal: CEQ et les Éditions Saint-Martin.

- Berthroud-Aghili, N. (1989). Des écoliers en exil: étude de cas d'enfants requérants d'asile et réfugiés scolaires à Genève. *Actes du troisième colloque de l'ARIC* (pp. 193-202). Paris: L'Harmattan.
- Biron, J. (2002). *Bulletin Vivre ensemble*, 10 (37).
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Bordas. Dolto. Paris: Bordas.Dolto.
- Bochner, S. (1982). *Cultures in Contact: Studies in Cross-Cultural Interaction*, New York, NY. Oxford, NY: Pergamon Press.
- Bouchamma, y., & Benimmas, A. (2007). L'immigration, un enjeu pour l'éducation : curriculum et socialisation en contexte de diversité culturelle à l'école. *Revue de l'Université de Moncton*, 38 (2), 1-4.
- Bouchard, L., Roy, J., & Van Kemenade, S. (2006). *Santé Canada*. Récupéré sur <http://policyresearch.gc.ca>
- Bourhis, R., Barrette, G., & Moriconi, P. (2008, Avril). *Canadian Journal of Behavioural Science*. Consulté le January 13, 2009, sur http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3717/is_200804/ai_n29491883/
- Bourhis, R., Moïse, L., Perreault, S., & Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model : A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32 (6), 369-386.
- Bourque, J. (2004). *Éducation et culture : l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire de jeunes Innus*. Thèse de Ph.D, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Breton, R. (1994). L'appartenance progressive à une société: perspectives sur l'intégration socioculturelle des immigrants. *Actes du Séminaire sur les*

- indicateurs d'intégration des immigrants* (pp. 239-252). Québec: Gouvernement du Québec.
- Bromberger, C. (2009, janvier 27). Consulté le février 05, 2009, sur <http://www.cairn.info/article.php?>
- Butel, E. (1998). Consulté le mars 23, 2009, sur [revue.org:](http://cemoti.revues.org/document37.html)
<http://cemoti.revues.org/document37.html>.
- Camileri, C. (1994). Identité et gestion de la disparité culturelle, essai d'une typologie. *Revue Intercultures*, 24.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie. Dans C. Camilleri, *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris: PUF.
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir. Dans c. Camilleri, & M. Cohen-Emerique, *Chocs des cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 21-73). Paris: L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1987 a). La gestion de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle. Dans M. Rerschitzky, M. Bossel-Lagos, & P. Dasen, *La recherche interculturelle* (pp. 13-25). Paris: L'Harmattan.
- Castel, F. (2007, Avril 07-08). *Islam unité dans la diversité*. Consulté le Mars 11, 2009, sur www.ledevoir.com
- Castel, F. (2002). *La diversité ethnique et religieuse d'origine orientale au Québec un portrait de la communauté musulmane. Mémoire de maîtrise, Sciences des religions, Université du Québec à Montréal*. Université du Québec à Montréal., Québec, Canada.
- Centre pour égalité des chances et la lutte contre le racisme. (2005). *L'immigration iranienne en Belgique: principales évolutions et perspectives 2005*. Bruxelles.

- CGTSIM. (2009). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Montréal.
- Chagnollaude, J. (2008, mars 28). Consulté le mars 13, 2009, sur Confluences méditerranée: www.confluences-mediterranee.com/spip.php?
- Chalom, M. (1991). *Alphabétisation pour immigrants et immigrantes*. Montréal: Centre de documentation sur l'éducation des adultes et condition féminine(CDÉACF).
- Chauffour, C. (2006, avril 23). *Caucas Europe News*. Consulté le mars 30, 2009, sur WWW.caucas.com
- Claes, M. (1991). Socialisation des adolescents en contexte multiethnique. Dans F. Ouelle, & M. Pagé, *Pluriethnicité, éducation et société*. (pp. 514-541). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Claes, M. (2003). *Univers social des adolescents*. Montréal: «les presses de l'Université de Montréal.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Cloutier, R. (1982). *Psychologie de l'adolescence*. Québec: Gaetan Morin.
- Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18 (1), 71-91.
- Conseil des relations interculturelles du Québec, à la Commission de consultation. (2007). *De l'immigration à la diversité, le cheminement du Québec*. Montréal: CRI.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Dagenais, S. (1991). *Sciences Humaines et méthodologies*. Laval: Beauchemin.

- Daher, A. (2003, Août 07). *Relation*. Consulté le Mai 03, 09, sur www.revue-relations.qc.ca
- Daniel, D. (2003, Janvier). *Une autre nation d'immigrants*. Consulté le Avril 20, 2009, sur CAIRN: www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2003-1-page-33.htm
- De Rudder, V. (1994). «Intégration», vocabulaire historique et critique des relations interethniques. *Pluriel Recherches* , 2, 65-70.
- De Vos, G., & Romanucci-Ross, L. (1975). *Ethnic Identity: cultural continuities and change*. Paolo Alto: Mayfield.
- Debieve, J. (1990). Adolescents entre deux cultures: les beurs. Dans D. Osson, *L'adolescent d'aujourd'hui entre son passé et un avenir*. Lile: Presses Universitaire de Lile.
- Djalili, M. (2005). *Géopolitique de l'Iran*. Paris: Éditions complexe.
- Eid, P. (2002). *Ethnic and Religious Identity Retention Among Second-Generation Arab Youth in Montreal*. Phd Dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise, La quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Farkhondeh, S. (2008). *Société civile en Iran, Mythes et réalités*. Paris: L'Harmattan.
- Favre, A. (2006, Avril). Consulté le Mars 25, 2009, sur Anaïs Favre, « Étude des stratégies identitaires communes aux Caribéens immigrés en Grande-Bretagne et aux Antillais immigrés en URL <http://etudescaribeennes.revues>
- Foltz, R. (2007). *L'Iran, creuset de religion De la préhistorique à la république islamique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Fortin, S. (2000). *Pour en finir avec l'intégration*. Université de Montréal, Groupe de recherche ethnicité et société, CEETUM, Montréal.

- Galloro, P., Serré, A., Tisserant, P., & Wagner, A. (2005). *Les représentations identitaires des générations issues de l'immigration: le cas des jeunes d'origine italienne en Lorraine*. France: FASILD.
- Gaymard, S. (2003). *La négociation interculturelle chez les filles franco-maghrebines, Une étude de présentation sociale*. Paris: L'Harmattan.
- Geadah, Y. (2007). *Accommodement raisonnable, droit à la différence et non différence des droits*. Montréal: VLB.
- Glazer, n., & Moynihan, D. (1975). *Ethnicity: Théory and Experience*. Cambridge,MA: Harvard University Press.
- Gödri. (2004). *Les diverses dimensions de l'intégration des immigrés arrivés en Hongrie, Version provisoire*. Consulté le décembre 05, 2008, sur [www-aidelf.ined.fr/colloques/Budapest/.../s4_godri.pdf](http://www.aidelf.ined.fr/colloques/Budapest/.../s4_godri.pdf)
- Goldberg-Salinas, A., & Zaidman, C. (1998). Les rapports sociaux de sexe et la scolarité des enfants de. *Recherches féministes* , 11 (1), 47-59.
- Goodarzi, S., Mahmoudvand, R., & Mahdyoun, M. (2008). Change values of youth in Iran. *Research Journal of Social Sciences* , 3, 43-48.
- Graves, T. (1967). Graves,T.D., 1967, Psychological acculturation in a tri-ethnic community,. *South-Western Journal of Anthopology* , 23, 337-350.
- Grawitz, M. (1999). *Lexique des sciences sociales, 7eme éditions*. Paris: Dalloz.
- Grawitz, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Gresh, A. (2004). *Islam, la république et le monde*. Paris: Fayard.
- Haddad, K. (2008). *L'intégration des musulmans en Suède - un défi singulier pour un société multiculturelle?* Paris: L'Harmattan.

- Hanasseb, S. (1991). *"Acculturation and Young Iranian Women, Attitudes Toward SexRoles and Intimate Relationships*. Journal of Multicultural Counseling and Development.
- Helly, D. (1996). *Le Québec face à la pluralité culturelle 1977-1994. Bilan documentaire*. Saint-Foy: Presses de l'Université Laval (PUL).
- Helly, D. (2004). Le traitement de l'islam au Canada. *Revue Européenne des Migrations Internationales, 2004, volume 20, , 20, 47-71*.
- Helly, D. (2007). *Projet transversal migrations et relations internationales, le traitement des musulmans au Canada*. Montréal: CERI.
- Higgins, P. (1994). *Ethnic Distinctiveness and academic success among Iranians in Northern California*. Suny Platsburgh: Paper. presented at the annual meeting of the Middle East Studies Association.
- Higgins, P. (1991). *Ethnic Identity and Academic Performance Among High School Students of Iranian Descendent*. Sunny Platsburgh.
- Higgins, P. (2004). Interviewing Iranian immigrant parents and adolescents. *Iranian studies , 37 (4), 695-706*.
- Hoffman, D. (1989). Language and culture acquisition among Iranians in the United States. *Anthropology & Education , Quarterly (20), 118-132*.
- Hohl, J. (1996). Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école", Lien social et politiques. *RIAC , 35, 51-62*.
- Hohl, J. (1993). Les relations enseignants-parents en milieu pluriethnique: de quelques malentendus et de leurs significations. *Prisme , 3 (3)*.
- Hohl, J. (1996). *Qui sont «les parents»? Le rapport parents immigrants analphabète à l'école*. Montréal: RIAC.

- Hohl, J., & Cohen-Émerique, M. (1999, Mars). La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle: Le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu. *Études ethniques au Canada*, 106-123.
- Hohl, J., & Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 39-52.
- Hurrelman, K. (1992). Mal de vivre à l'adolescence. Dans H. Malewska-Peyre, & P. Tap, *Marginalité et troubles de la socialisation* (pp. 17-39). Paris: PUF.
- Hutnik, N. (1991). *Ethnic Minority Identity*. Oxford: Clarendon Press.
- Institut scientifique de la santé public, Belgique. (2001). Consulté le février 23, 2009, sur <http://www.iph.fgov.be/epidemio/epifr/>
- Juteau, D., & Bernier, L. (1993). *L'Intégration dans une société pluraliste, les relations intercommunautaires au Québec: un diagnostic qualitatif*. Document de réflexion présenté au ministère des communautés culturelles et de l'immigration, Montréal.
- Kanouté, F. (2007, juillet). Consulté le 11 15, 2008, sur <http://www.cairn.info/article>
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles CAIRN / 143, 2007/7. *CAIRN*, 143 (7), 64-74.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 171-190.
- Khosrokhavar, F. (2009, mai). Grandir sous la révolution. (R. Laffont, Interviewer) Suisse: Magazine d'Amnesty.

- Khosrokhavar, F., & Nikpey, A. (2009). *Avoir vingt ans chez les Ayatollahs*. Paris: Rober Laffont.
- Kian Thiébault, A. (2005). Changements familiaux et modernité politique en Iran. Dans A. e.-F. Kian-Thiébault, *Famille et mutations sociopolitiques. L'approche culturaliste à l'épreuve* (pp. 89-123). Paris: Maison des sciences de l'homme, Colloquium.
- Kian-Thiébault, A. (1998). Consulté le fevrier 25, 2009, sur Revues.org: <http://cemoti.revues.org/document31.html>.
- Kian-Thiébault, A., & Eshraghi, I. (1999). *Avoir 20 ans à Téhéran* (Alternatives ed.). (C.L.Mayer, Ed.)
- Kim, B. (1980). Attitudes, Parental Identification, and Locus of Control of Korean, New Korean-Canadians and Canadian Adolescents. Dans K. Ujimoto, & G. Hirabayash, *Visible Minorities and Multiculturalism: Asians in Canada* (pp. 219-242). Toronto: Butterworth.
- La Tour, S. (2000). *Les stratégies identitaires des jeunes d'origine vietnamienne : délimitation de l'influence du genre sur la construction de l'identité à travers l'étude des relations familiales et de la construction des appartenances culturelles ...* Mémoire de Maîtrise, Université de Québec à Montréal.
- Laaroussi, M. (2007, printemps). Les relations intergénérationnelles, valeurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. (N. 6, Ed.) *Enfances, Familles, Générations* .
- Ladier Fouladi, M. (2002). La famille en Iran entre l'inflexion démographique et la naissance de l'État providence. *Population* , 57, 391-400.

- Ladier Fouladi, M. (2005). Le système familial et la politique en Iran. Dans A. Kian Thiébault, & M. Ladier Fouladi, *Famille et mutation sociopolitique, L'approche culturaliste à l'épreuve* (pp. 40-69). Paris: Maison des sciences de l'homme Colloquium.
- Lafortune, G., & Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1ère et 2ème génération d'origine Haitienne. *Revue de l'université de Moncton* , 38 (2), 33-71.
- Laperrière, A., Compere, L., D'Khiss, M., & Dolce, R. (1994). L'émergence d'une nouvelle génération cosmopolite? *Revue internationale d'action communautaire* , 71, 171-184.
- Laperrière, A. d. (1993). *La construction sociale des relations interethniques et interraciales, la mosaïque éclatée*. Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Laperrière, A. (1989). La recherche de l'intégrité dans une société pluriethnique: perceptions de la dynamiques des relations interethniques et interraciales dans un quartier mixte de Montréal. *Revue internationale d'action communautaire* , 21 (61), 109-117.
- Laperrière, A., & al., e. (1990). *La construction sociale des relations interethniques et interraciales. La mosaïque éclatée*. Montréal: Université du Québec à Montréal et le IQRC.
- Laperrière, A., & Dolce, R. (1990). Les jeunes de minorités ethniques et le système scolaire québécois. *L'action nationale* , 80 (4), 457-568.
- Leclerque, R. (1987). Recherche interculturelle. *ARIC*. Fribourg.

- Legault, G. (1990). *La construction de l'identité chez des adolescents montréalais d'origine haïtienne et québécoise*. Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences. Montréal: Université de Montréal.
- Lehalle, H. (1985). *Psychologie des adolescents*. Paris: PUF.
- Leroux, G. (1999). Religion et pluralisme dans l'école de vingt-et-unième siècle. *Conjonctures*, 28, 33-71.
- Lipianski, E. (1990). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (pp. 173-203). Paris: PUF.
- Lorcerie, F. (2000, Mai 1). *Association Religions - Laïcité - Citoyenneté*. Consulté le Mai 3, 2009, sur www.arelc.org/spip.php?article90
- Lorcerie, F. (2004, Juin 24). *Ministère de l'éducation nationale*. Consulté le Juin 06, 2009, sur <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/libreexamen.htm>
- Luizard, J., & Picard, E. (1996, Juillet-Décembre). Consulté le Novembre 5, 2008
- Malewska Peyre, H. (2003). L'interculturel au quotidien: expériences polonaises. *Association pour la recherche interculturelle*, 39, 113-126.
- Malewska-Peyre, H. (1991). La socialisation en situation de changement interculturel. Dans H. Malewska-Peyre, & p. Tap, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 195-218). Paris: PUF.
- Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (pp. 111-140). Paris: Puf.

- Malewska-Peyre, H. (1982). *Les enfants et les parents, Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*. Paris: La documentation française.
- Malewska-Peyre, H. (1988). Les processus de dévalorisation de l'identité. *Immigration Santé*, 56.
- Malewska-Peyre, H. (1992). Les troubles de socialisation chez les jeunes issus de l'immigration. Dans p. Tap, & H. Malewska-Peyre, *Marginalité et troubles de la socialisation* (pp. 109-129). Paris: PUF.
- Malewska-Peyre, H., & Gachon, C. (1988). Le travail social et les enfants de migrants,. *Recherche Action, Racisme et identité* .
- Maliesky, D. (2008). Préface. In K. Haddad, *L'intégration des musulmans en Suède- un défi pour une société multiculturelle?* (pp. 11-19). Paris: L'Harmattan.
- Malrieu. (1980). Genèse de conduites d'identité. Dans P. Tap, *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 39-51). Toulouse: Privat.
- Manço, A. (2001). *Développement des capacités de négociation interculturelle comme prévention des violences exercées contre les jeunes femmes issues de l'immigration musulmane en Europe*. Liège: Institut de recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM).
- Mansur, S. (2008, Juin 10). Consulté le Janvier 18, 2009, sur Le point de bascule: www.pointdebasculecanada.ca
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal: Gaetan Morin.
- McAndrew, M. (1996). Diversité culturelle et religieuse : divergences des rhétoriques, convergences des pratiques? Dans F. Gagnon, M. Mc Andrew, & M. Pagé, *Pluralisme, Citoyenneté et éducation* (pp. 287-317). Montréal: Harmattan.

- McAndrew, M. (2007, Janvier 20). *Entre identité inclusive et culture pluraliste : où en sommes-nous ?* Consulté le Mars 11, 2009, sur www.vigile.net
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école: Le débat québécois dans une perspective comparative*,. Québec: Les presses de l'université de Montréal.
- McAndrew, M. (1995). La prise de décision relative aux accommodements en milieu scolaire: un module pour les direction d'écoles,. Dans F. Ouellet, *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 317-337.). Québec: INRS Culture.
- McAndrew, M. (1994). Pertinence et limites des indicateurs socioculturels dans la mesure de l'intégration scolaire. *Actes du Séminaire sur les indicateurs d'intégration des immigrants* (pp. 279-295). Québec: Gouvernement du Québec.
- McAndrew, M. (2006). Projet national, immigration et intégration dans un Québec souverain. *Société et Sociologie* , 38 (1), 213-233.
- McAndrew, M. (2008). The Muslim community and education in Quebec : controverses and mutual adaptation. *Colloque international Islam and Education in Pluralistic Societies : Integration and transformations*. Montréal: CEETUM.
- McAndrew, M., & Potvin, M. (1996). *Le racisme au Québec: éléments d'un diagnostic*. Québec: MAICC, Éditeur officiel du Québec.
- McAndrew, M., & Proulx, J. (2000). Éducation et ethnicité au Québec: Un portrait d'ensemble. Dans M. McAndrew, & F. Gagnin, *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne, Belgique* (pp. 85-110). Paris: L'Harmattan.

- McAndrew, M., Pagé, M., Jodoin, M., & Lemire, F. (1999). Densité ethnique sociale des élèves d'origine immigrante au Québec. *Études ethniques au Canada*, 31 (1), 5-25.
- Meintel, D. (1993 b). Introduction: Nouvelles approches constructivistes de l'éthnicité. *Culture*, 13 (2), 10-16. ...
- Meintel, D. (1992). L'identité ethnique chez des jeunes Montréalais d'origine immigrée. *Sociologie et société*, 24 (2), 73-89.
- Meintel, D. (1993a). Transnationalité et transethnicité chez des jeunes issus de milieux immigrés à Montréal. *Revue Européenne des migrations internationales*, 9 (3), 63-78.
- Milles Affif, E. (2004). *Les représentations audiovisuelles de l'immigration à la télévision française 1960-1986*. Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a, Institut national de l'audiovisuel.
- Ministère des communautés culturelles et de l'immigration. (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble, Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Montréal: Direction des communications.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1998). *Une école pour avenir, Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Québec.
- Ministère d'Éducation et du Loisirs et du Sport du Québec. (2008). *Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration. (2003). *Données sur la population recensée en 2001 portant sur la religion*. Direction de la population et de la recherche. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère d'immigration et de communauté culturel. (2009). *Présence en 2009 des immigrants admis au Québec de 1998 à 2007*. Direction de la recherche et de l'analyse prospective, . Québec: Gouvernement du Québec.
- Moallem, M. (1989). *La pluralité des rapports sociaux: similarité et différence, le cas des Iraniennes et des Iraniens au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Monadi, M. (1999). La crise d'identité des jeunes Iraniens. *Actes du IV^e congrès européen des études iraniennes* (pp. 271-280). Louvain/Paris: Peeters/AAEI, 2003.
- Mucchielli, A. (1991). *les méthodes qualitatives, Que sais-je ?* Paris: PUF.
- Nabavi, E. (1999). Retrieved from biblio monde:
<http://www.bibliomonde.com/livre/avoir-ans-teheran-1497.html>
- Nassehi Behnam, V. (1986). La famille iranienne face aux changements. *revue internationale de droit comparé* , 38 (4), 102-121.
- Nassehi-Bahnam, V. (2004, 03 31). *Cemoti*. Retrieved 01 01, 2010, from
<http://cemoti.revues.org/document>
- Neuve-Église. (2007, Janvier). *La diaspora iranienne dans le monde: un acteur transnational au centre de flux et de jeux d'influences multiples*. Consulté le Mars 30, 2009, sur www.teheran.ir
- Nikpey, 2. (2005). Modernité et changement religieux en Iran. *Les Cahiers de l'Orient* , 79, 3^e trim., 57-74.
- Organisation internationale pour la migration en bref. (s.d.). *OIM, Agence des migrations*. Consulté le mars 5, 2009, sur
www.iom.int/jahia/Jahia/cache/offonce/lang/fr/pid/622

- Oriol, M. (1988). *Les variations de l'identité: Étude se l'évolution de l'identité culturelle des enfants d'émigrés portugais en France et en Portugal,Nice*. INRS.
- Paivandi. (2003). Les rebelles de l'école iranienne. *Les cahier de l'implication* , 6.
- Phinny, J. (1993). Multiple group identities, Differentiation conflict and integration. Dans J. Kroger, *Discussions on ego identity* (pp. 47-74). Hillside NJ: Erlbaum.
- Picard, E., & Luizard, J. (2005, Mars 4). Consulté le Décembre 01, 2008, sur <http://cemoti.revues.org/document133.html>
- Pires, P. A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, *La recherche qualitative.Enjeux épistémologique et méthodologique*. Montréal: Gaétan Morin.
- Potvin, M. (1999). Seconde-Génération Haçtian Youth in Québec, Between the real Community and the Represented Community. *Études ethniques au Canada* , 31, 43-73.
- Poupart, J. (1997). L'entretien du type qualitatif: considération épistémologique, théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, *La recherche qualitative* (pp. 173-206). Montréal: Gaétan Morin.
- Provencher, J. (1994). *Contribution à l'élaboration d'un instrument pour mesurer les profils d'intégration à la société québécoise multiethnique*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Ross, N. (2002). *Statistiques Canada*. Consulté le Avril 4, 2009, sur www.statcan.ca/francais/studies/82-003/.../2002/13-3-d_f.pdf

- Rousseau, G. (2006, Octobre 16). *les québécois Les Québécois de confession musulmane : du multiculturalisme à l'intégration ...* www.action-nationale.qc.ca
16 octobre 2006. Consulté le Mai 16, 2009, sur www.action-nationale.qc.ca
- Roux, J. (2003, Mars). *CLIO*. Consulté le Décembre 11, 2008, sur www.clio.fr
- Sabatier, C., & Berry, J. (1999). Immigration et acculturation. Dans R. Bourhis, & J. Leyens, *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 261-293). Sprimont Belgique: Mardaga.
- Samadi, N. (2003, Mai). *E&R*. Retrieved Décembre 11, 2008, from www.enseignement-et-religions.org - 2006
- Sarbin, T., & Scheibe, K. (1983). *Studies in sociale identity*. N.Y: Praeger.
- Sayegh, L., & Lasry, J. (1993). Acculturation, stress et santé mentale chez des immigrants libanais à Montréal ». *Santé mentale au Québec* , 18 (1), 23-51.
- Schmitz, P. G. (1985). Sociocultural and Personality Differences in the Dimension of the Open and Closed Mind. *The High School Journal* , 68 (4), 384-364.
- Schnapper, D. (2008, Fevrier 25). *fondation Robert Schuman*,. Consulté le Novembre 15, 2008, sur www.robert-schuman.org/question_europe.php?
- Schnapper, D. (2003). *La communauté des citoyens*. Gallimard, Folio essais.
- Schnapper, D. (1998). *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*. Paris: Galimard,Essais.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Pris: Gallimard, Folio actuel.
- Shirali, M. (2001). *La jeunesse iranienne une génération en crise*. Paris: Le Monde, PUF.

- Sicot, F. (2003, février). *Quelle transmission culturelle pour les jeunes des quartiers de rélegation?* Consulté le avril 21, 2009, sur www.cairn.info/revue-empan-2003-2-page-38.htm
- Souan, C. (1997). *Vécu académique et estime de soi chez les étudiants chez les étudiants africains universitaires à Québec*. Mémoire de Maîtrise, Université de Laval, Québec, Canada.
- Statistiques Canada. (2001). Consulté le 01 8, 2009, sur Statistiques canada:
www.statcan.ca
- Statistiques Canada. (2007). Consulté le 01 8, 2009, sur www.statcan.ca:
www.statcan.ca
- Stykes, S. (2008). *Une étude des océans du monde, Stratégies à l'échelle internationale visant à gérer la diversité et les incidences sur l'acculturation de la deuxième génération*. Ottawa: Gouvernement du Canada, Projet de recherche sur les politiques.
- Taboada-Leonetti. (1989). Stratégies identitaires et minorités dans les sociétés pluriethniques. *Revue internationale d'action communautaire* , 21 (61), 95-109.
- Taboada-Léonetti, I. (1983). Les jeunes immigrées d'origine maghrébine et les filles d'origine ibrique de la seconde génération Hommes et migrations. *Hommes et migrations* , 5-19.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités: le point de vue sociologique. Dans C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. vasquez, *Stratégies identitaires* (pp. 43-58). Paris: PUF.

- Taghva Passand, K. (1994). L'enfant dans la lignée, dans la culture iranienne,. *Revue Psychologie française* , 63-69.
- Tajfel, H. (1981). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tap, P. (1982). Changement culturels, problèmes de socialisation et construction de l'identité. *Actes du colloque de Syracuse*, (pp. 39-63).
- Tap, P. (1979). Identité collective et changements sociaux. (pp. 37-50). Toulouse: Privat.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. Dans H. Malewska-Peyre, & P. Tap, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 49-73). Paris: PUF.
- Tap, P., & Malewska-Peyre, H. (1992). Marginalité et troubles de la socialisation. Dans P. Tap, & H. Malewska-Peyre, *Les troubles de la socialisation*. Paris: PUF.
- Tazmini, P. (1987). *Immigration, adaptation et problèmes de santé mentale chez les femmes professionnelles d'origine iranieen au Québec*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Tisserant, P., & Wagner, A. (2005). Regards psychosociaux sur l'intégration. Dans P. G. In V. Ferry, *20 ans de discours sur l'intégration* (pp. 73-81). Paris: L'Harmattan.
- Touraine, A. (1999). *Pouvons-nous vivre ensemble? égaux et différents*. (p. 395). Paris: FAYARD.
- Touraine, A. (2001). Préface. Dans M. Shirali, *La jeunesse iranienne: Une génération en crise*. Paris: Le Monde, PUF.

- Triki-Yamani, A. (2007). *Perceptions du traitement curriculaire de l'Islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du CEGEP au Québec*. Rapport de recherche, CEETUM, , Chaire de recherche de Canada sur l'éducation et les rapports ethniques Religion et ethnicité, Montréal.
- Trottier, S. (1999). *Étude des orientations axiologiques éducatives de l'école québécoise et de parents chiliens, salvadoriens et québécois francophones de souche*. Thèse de doctorat , Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Tyyska, V. (2008). *Parents et adolescents de familles immigrantes : influences culturelles et pressions matérielles*. Colombie-Britannique: Métropolis Canada.
- Vasquez, A. (1990). Les mécanismes des stratégies identitaires: une perspective diachronique. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (pp. 143-171). Paris: PUF.
- Vatz Laaroussi, M. (2007). *Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. (C. d. (CDRFQ), Ed.) Retrieved from <http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n6/>
- Wadbeld, M. (1999). Note de lecture. *Les cahiers du Cérim* , 4, 55-57.
- Zaleska, M. (1982). Identité culturelle des adolescents issus des familles de travailleurs immigrés. Dans H. Malewska-Peyre, M. Zaleska, & I. Taboada-Leonetti, *Crise d'identité et déviance des jeunes immigrés* (pp. 177-205). Paris: Ministère de la justice.
- Zeine, F. (2007). *Acculturation of Iranian Immigrants*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Personal growth Institute.

ANNEXES

ANNEXES A : Questionnaires Sociodémographiques: (Jeunes, Parents)

A.1. Questionnaire (Jeune)**1- Renseignements généraux**

1.1 Nom, sexe, âge

1.2 Nombre de frères et sœurs, rang parmi les enfants

1.3 - Avec qui habites-tu?

1.4 Occupation des parents

1.5 Lieu de naissance

1.6 Lieu de résidence à Montréal

- Composition ethnique du quartier, points attirants et points négatifs du quartier

1.7 Est-ce que tu travailles en dehors de l'école?

- Quel genre de travail, critère du choix de travail, l'opinion des parents là-dessus

2- Langue

2.1 Quelles langues parles-tu? Avec qui?

- À l'école :

- Avec des amis :

- En dehors de l'école et de la maison :
 - À la maison, avec les parents, avec les frères et sœurs :
 - Avec la famille élargie ou avec les grands- parents en Iran ou à l'extérieur de l'Iran :
- 2.2 Est-ce qu'il y a des règlements fixés par les parents concernant la langue parlée à la maison?
- 2.3 Niveau de connaissance du farsi
- 2.4 Suis-tu des cours de farsi?
- 2.5 Quelle est ton opinion à propos de ces cours?
- 2.6 As-tu l'intention de parler ta langue d'origine avec tes propres enfants?

3- Études

- 3.1 À quelle école vas-tu?
- 3.2 À quelles écoles es-tu allé?
- Nom des écoles fréquentées, depuis combien de temps?
- 3.3 Quel est ton degré scolaire?
- Quel programme scolaire, la raison de ce choix?
- 3.4 As-tu déjà été inscrit en classe d'accueil?
- Si oui, pendant combien de temps?
- 3.5 Quelle est l'opinion de tes parents à propos de ton cheminement scolaire?
- 3.6 Est-ce que tu crois que tes parents ont eu une influence sur ton cheminement et sur tes résultats scolaires?

- Capacité des parents au niveau linguistique pour aider les enfants dans leurs devoirs

A.2. Questionnaire (parent)

1- Renseignements généraux

- 1.1 Nom, sexe, âge
- 1.2 Lieu de naissance en Iran
- 1.3 Date d'arrivée au Québec
- 1.4 Lieu de résidence
- 1.5 Les facteurs qui ont influencé le choix de ce quartier
- 1.6 Composition ethnique du quartier
- 1.7 Quelle est votre formation scolaire?
- 1.6 Quelle était votre occupation dans votre pays d'origine?
- 1.8 Votre occupation ici au Québec

2- Langue

- 2.1 Quelles langues parlez-vous à la maison?
 - Dans le couple
 - Avec les enfants
- 2.2 Avez-vous certains règlements concernant la langue parlée à la maison?
- 2.3 Le niveau de connaissance du français et de l'anglais
- 2.4 Langue parlée dans le milieu du travail
- 2.5 Langue utilisée en dehors de la maison ou du travail

3- Études

3.1 Quelle est votre opinion sur la performance et le succès scolaire de vos enfants?

3.2 Quelle est votre opinion sur l'école de votre enfant?

- Opinion sur les enseignants, le cadre pédagogique et la direction de l'école

3.3 Avez-vous des contacts avec l'école de votre enfant?

3.4 Participez-vous au conseil d'établissement ou au comité de parents?

- Si non, pourquoi?

3.5 Participez-vous aux activités organisées à l'école?

- Si non, pourquoi?

3.6 Avez-vous des contacts avec les professeurs de votre enfant?

- Si oui, combien de fois par année?

- Si non, pourquoi?

Annexes B : Grilles d'entretiens

B.1. Questionnaire d'entrevue (Jeunes)

1- L'immigration

1.1 Te rappelles-tu quel était le parcours migratoire de ta famille?

- Comment ça s'est passé, les séparations vécues par les membres de la famille, les événements traumatisants concernant l'ensemble de l'expérience de migration?

1.2 Avez-vous été accueillis par un membre de la famille ou des amis?

1.3 Pourquoi tes parents voulaient-ils émigrer?

1.4 Est-ce que tu aimes vivre à Montréal?

- Qu'est-ce qui te plaît le plus, qu'est-ce qui te plaît le moins, projet éventuel de quitter Montréal, pour quelles raisons?

1.5 Aimerais-tu retourner en Iran?

- Visiter ce pays?

2- Intégration à l'école

2.1 Comment qualifierais-tu tes premiers contacts avec l'école?

- Et maintenant, comment te sens-tu? Comme chez toi ou en minorité? Est-ce que tu vois une différence entre toi et les autres ou te considères-tu comme les autres? au niveau de tes apprentissages, tes relations avec les professeurs, avec les pairs?

2.2 Ya-t-il des situations qui causent des conflits à l'école?

- Entre qui? Comment réagissent les parties impliquées, y compris toi ?

2.3 À ton avis, sur quel plan l'intégration est-elle plus facile ou difficile? (Ex : matières scolaires, activités étudiantes)

(conseil étudiant, conseil d'orientation de l'école, journal de l'école), activités culturelles ou loisirs (théâtre, orchestre), activités sportives, activités interculturelles ou multiculturelles, et autres, est-ce que tu y participes ?

2.4 Est-ce que tu participes à des activités sociales, culturelles, sportives ou autres en dehors de l'école?

2.5 Quelle est l'opinion de tes parents?

2.6 À ton avis, est-ce que les activités et le code de vie de l'école tiennent compte de la diversité des origines de ses élèves?

2.7 Qu'est-ce que tes parents en pensent?

- Est-ce qu'ils ont des règles, des restrictions à respecter, si oui, est-ce que tu les respectes, qu'est-ce que tu en penses?

3- Vie associative

3.1 As-tu déjà fréquenté des groupes, associations communautaire ou culturelle?

- Et maintenant ? Et ta famille, est-ce qu'elle est impliquée dans de telles associations, si oui lesquelles et pourquoi est-ce important pour toi et ta famille, est-ce qu'il existe des groupes particuliers auxquels tu ne voudrais jamais participer?

3.2 Participes-tu à des événements spéciaux ou des fêtes traditionnelles qui sont célébrés dans ta famille?

- Et les fêtes nationales, qu'est-ce qu'elles signifient pour toi?

3.3 Est-ce que tu lis des journaux?

- Dans quelle langue?

4- Loisirs et relations amicales

4.1 Quels sont tes loisirs habituels?

- Après l'école, les fins de semaine, avec qui?

4.2 Est-ce que tu peux fréquenter facilement tes amis?

-Y a-t-il des règlements dans ta famille sur les sorties et les fréquentations? Si oui, jusqu'à quel point sont-ils respectés, est-ce qu'il y a des compromis, jusqu'où, es-tu autorisé à dormir chez tes amis ou vice-versa, est-ce qu'il existe des restrictions ou des règlements spécifiques, connais-tu la raison de ces restrictions?

4.3 Est-ce que tu trouves facilement ou difficilement des amis?

- Comment on qualifie les relations avec les élèves de ta classe, tes amis proches ont la même origine ethnique que toi ou sont-ils d'autres origines, lesquelles, qu'est-ce qui t'attire le plus chez eux?

4.4 Où est-ce que tu as rencontré la plupart de tes amis?

4.5 Quelle langue parlez-vous ensemble?, Quelle langue parles-tu avec tes amis iraniens? A ton avis, est-ce qu'il est important d'avoir des amis iraniens, pourquoi, quelle est l'opinion de tes parents?

5- La famille,

5.1 C'est quoi pour toi le lien familial?

- Qui vit à la maison, le niveau de relation entre les membres de la famille,?

5.2 Quelles sont les activités ou les tâches obligatoires ou libres en famille?

- Pendant la semaine ou en fin de semaine, qui fait le repas à la maison, est-ce que la famille a gardé sa tradition culinaire, est-ce qu'il y a un partage des rôles à la maison entre les parents? Qui prend quelle décision, le rôle de l'enfant à ce propos, est-ce qu'il est consulté ou il doit suivre les décisions?

5.3 T'arrive-t-il d'avoir des conflits avec tes parents, tes frères et tes sœurs?

- Si oui, sur quels sujets?

5.4 Quels sont les sujets de discussion tabous dans ta famille?

- Est-ce que l'enfant a un mot à dire, si oui, lequel?

5.5 Quelle est ton opinion sur ta famille?

- Est-ce que tu trouves ta famille fermée ou ouverte, l'opinion sur une famille idéale, quel changement on aimerait avoir dans le mode de fonctionnement familial?

5.6 Est-ce que ta famille a gardé des contacts avec ta famille élargie?

- Quel genre de relation, avec les grands-parents? Est-ce que le jeune est capable de communiquer avec eux, où est-ce qu'ils vivent, est-ce qu'ils se visitent assez régulièrement?

5.7 Selon toi, par rapport à ton éducation, quelles sont les valeurs fondamentales pour tes parents?

6- Mariage

6.1 Que signifie le mariage pour toi?

- Un mariage religieux ou civil, est-ce que tu préférerais te marier avec une personne d'origine iranienne, ou d'autre origine ethnique? Est-ce que tes parents ont soulevé des restrictions ou des préférences à ce sujet? Comment tes parents réagiront, restrictions envers une origine ethnique?

6.2 Est-ce que tu aimerais avoir des enfants? Si oui, dans quelle culture aimerais-tu éduquer tes propres enfants?

- En quelle langue leur parleras-tu ? Est-ce que tu leur transmettrais tes traditions culturelles d'origine? A ton avis, quelles sont les valeurs qui sont importantes pour l'éducation des enfants, est-ce qu'elles sont les mêmes que tu as reçues chez toi? Par rapport à l'éducation reçue dans ta propre famille, quel changement ou quelle amélioration aimerais-tu apporter?

7- Valeurs

7.1 Quelle est l'importance des valeurs suivantes pour toi?

- Confort matériel, dialogue entre parents et enfants, discipline, respect des règlements, égalité de statut entre les hommes et les femmes dans la société, entre les filles et les garçons dans la famille, ouverture envers les gens d'autres origines ethniques, pratique religieuse, respect des aînés, sauvegarde et transmission des traditions du pays d'origine, solidarité à l'intérieur de la famille.

7.2 Quelles sont les valeurs fondamentales pour toi?

- Pourquoi?

7.3 Est-ce que tes parents ont des valeurs vestimentaires que tu dois respecter?

- Qu'est-ce que tu en penses?

7.4 De quelle façon ils essaient de transmettre leurs valeurs?

- Par la parole, par des compliments quand tu agis dans le sens de la valeur privilégiée, par la punition, lorsque tu agis contre le sens de la valeur désirée, par leur propre exemple ou par l'incitation à imiter quelque modèle, à ton avis quelles sont les origines de ces valeurs? Quelles sont les raisons qu'ils apportent pour justifier leurs valeurs?

7.5 Quelles sont les valeurs éducatives que tes parents aimeraient voir adoptées par l'École?

- Qu'est-ce que tu en penses, et par rapport au contexte scolaire pluriethnique, est-ce qu'il existe des valeurs spécifiques essentielles dans ce genre de contexte, quelles sont les critiques exprimées par tes parents à ce propos?

8- Conflits et tensions

8.1 Est-ce qu'il existe des points de vue différents (culturel, éducatif, démocratique, social, etc.) entre toi et tes parents?

- Quelles sont les principales sources de conflits ou l'origine de conflits, nomme-les, donne-moi un exemple précis, connais-tu la raison de ces différences de points de vue?, Est-ce que vous avez déjà discuté à ce propos avec tes parents?

8.2 Comment la situation se règle-t-elle?

9- Identité

9.1 Quand tu cherches à te décrire comment te définis-tu (Iranien, Canadien, Montréalais, étudiant, jeune, etc.)?

- À ton avis, tes parents préfèrent que tu t'identifies comme Iranien ou Canadien et Québécois, pourquoi?

9.2 Décris-toi en quelques mots?

9.3 Quels sont tes groupes d'appartenance les plus importants pour toi?,

- Pourquoi, certains groupes sont plus importants que d'autres, qu'est-ce qui t'attire le plus dans ce groupe, les principales activités que tu fais dans le groupe, des points communs et des différences parmi les membres de ce groupe

9.4 Comment réagis-tu quand un événement touche l'Iran? (ex : tremblement de terre, problèmes politiques, économiques).

Si la personne a un prénom iranien :

9.5 Qu'est-ce que ça signifie ton prénom pour toi?

- Est-ce que tu as déjà entendu des commentaires au sujet de ton prénom, aimerais-tu avoir un prénom occidental, aimerais-tu que tes enfants aient un prénom iranien ou ce n'est pas important pour toi?

9.6 Est-ce que tu t'es déjà fait poser la question : « D'où est-ce que tu viens? »

- Comment te sens-tu par rapport à une telle question, qu'est-ce que tu réponds, pourquoi, qu'est-ce que tu sens?

9.7 Es-tu fier d'être d'origine iranienne ou cela n'a pas d'importance particulière pour toi?

9.8 Est-ce que tu aimerais aller en Iran? Pourquoi? Aimerais-tu vivre en Iran? Pourquoi? Et tes parents? Avez-vous parlé ensemble à ce propos?

9.9 Quand un événement malheureux arrive, comme par ex : le 11 septembre aux E.U, est-ce que tu t'es posé des questions au sujet de ces évènements, à propos de l'Iran, la religion, les musulmans, les Arabes?

9.10 Est-ce que tu as été témoin de réactions quelconques, négatives, racistes, si oui comment as-tu réagi, à ton avis quelles sont les origines ou les raisons de ce genre d'attitudes, est-ce qu'il y a eu des sujets de discussions embarrassants pour toi, avec qui?

- - Penses-tu à des questions auxquelles tu aurais aimé répondre?
- - Aimerais-tu ajouter des commentaires sur des sujets abordés dans cette entrevue ou à propos de cette recherche?

B.2. Questionnaire d'entrevue (Parents)

1- L'immigration

1.1 Pour quelles raisons avez-vous immigré?

- Volontaire ou involontaire?

1.2 Quel était votre parcours migratoire? (autres pays de provenance),

- Comment ça s'est passé? Les séparations vécues par les membres de la famille, les événements traumatisants concernant l'ensemble de l'expérience de migration.

1.3 Avez-vous été accueillis par la famille ou par des amis ici à Montréal?

1.4 La raison ayant motivé l'installation et la décision de vivre en ce moment à Montréal?

- Qu'est-ce qui vous plaît le plus, qu'est-ce qui vous plaît le moins, projet éventuel de quitter Montréal, quelles sont les raisons?

1.5 Aimeriez-vous retourner en Iran?

2- Intégration à l'école

2.1 Comment décririez-vous votre intégration à la société québécoise?

- Est-ce que vous vous sentez chez vous, en sécurité, en minorité?

2.2 Participez-vous aux événements culturels à Montréal?

2.3 Quelles chaînes télévisées regardez-vous?

2.4 Quelle est votre opinion sur d'autres groupes culturels?

- Les Québécois francophones et anglophones.

2.5 Comment qualifieriez-vous l'intégration de vos enfants?

- Est-ce qu'il existe des améliorations que vous aimeriez voir dans leur intégration à l'école? Sur quels points?

2.6 Vous leur permettez de participer aux activités scolaires?

- Est-ce que c'est important pour vous, pourquoi? A votre avis, ces activités sont adaptées à toutes les cultures?

3-Vie associative

3.1 Est-ce que vous êtes impliqués dans des activités communautaires ou culturelles?

3.2 Et vos enfants?

- Quelle est votre opinion?

3.3 Participez-vous à des fêtes traditionnelles culturelles ou nationales?

3.4 Est-ce que vous lisez les journaux?

- Dans quelle langue?

3.5 Est-ce que vous entendez des commentaires négatifs ou positifs envers la communauté iranienne au Québec?

4- Loisirs et relations amicales

4.1 Quels sont vos loisirs habituels?

- Pendant la semaine, les fins de semaine, avec qui.

4.2 Où est-ce que vous avez rencontré la plupart de vos amis?

- Quelle est l'origine ethnique de vos amis, avez-vous des amis québécois, d'autres origines ethniques, si oui où est-ce que vous les avez rencontrés?

4.3 À votre avis, vos enfants trouvent-ils facilement des amis?

- Connaissez-vous leurs amis?

4.4 Quelle est votre opinion sur les fréquentations de vos enfants?

- Préférence et restriction envers l'origine ethnique de leurs amis, avez-vous une préférence envers des amis d'origine iranienne, ou cela n'a pas d'importance, que pensez-vous du sexe des amis de vos enfants, permettez-vous à vos enfants de dormir chez leurs amis ou que leurs amis dorment chez vous, est-ce qu'il y a des règlements à respecter, est-ce que vous vous entendez bien sur ces règlements avec vos enfants, quelles sont les caractéristiques importantes que vous aimiez voir chez les amis de vos enfants, quelle langue vous parlez avec des amis iraniens de vos enfants?

5- La famille

5.1 Qu'est-ce que c'est qu'une famille idéale?

- Le mode de fonctionnement de la famille, qu'est-ce qu'on aimerait voir changer, dans votre famille, dans le partage des tâches et des responsabilités, opinion sur les activités familiales.

5.2 Par rapport à l'éducation de vos enfants, quelles sont les valeurs qui sont fondamentales pour vous?

- Aimeriez-vous que les enfants respectent la relation avec la famille élargie?

6 - Mariage

6.1 Qu'est-ce que vous pensez du mariage de vos enfants?

- Est-ce que le mariage doit être un mariage religieux, traditionnel, ou civil, est-ce que vous avez des préférences ou des restrictions à ce propos? Avez-vous des préférences pour que les enfants se marient avec des

Iraniens, ou une origine ethnique spécifique, restriction envers une origine ethnique spécifique, est-ce que vous discutez ensemble à ce propos, vous leur avez donné votre opinion, comment les enfants réagissent, considérant vos propres expériences, quels sont les conseils à donner à vos enfants?

7- Valeurs

7.1 Quelle est votre opinion envers les valeurs suivantes? :

- Confort matériel, dialogue entre parents et enfants, discipline, respect des règlements, égalité de statut entre les hommes et les femmes dans la société, entre les filles et les garçons dans la famille, ouverture envers les gens d'autres origines ethniques, pratique religieuse, respect des aînés, sauvegarde et transmission des traditions du pays d'origine, solidarité à l'intérieur de la famille.

7.2 Comment aimeriez-vous transmettre, exprimer les valeurs à vos enfants?

- Par la parole, par des compliments quand l'enfant agit dans le sens de la valeur privilégiée, par la punition, lorsqu'il agit contre le sens de la valeur désirée, par votre propre exemple ou par l'incitation à imiter quelque modèle, à votre avis quelles sont les origines de ces valeurs? Quelles sont les raisons justifiant vos valeurs, opinion ou règlement sur la façon de se vêtir des enfants?

7.3 Quelles sont les valeurs éducatives que vous souhaiteriez voir privilégiées par l'école?

- Et dans le contexte scolaire pluriethnique, est-ce qu'il existe des valeurs spécifiques essentielles, avez-vous des critiques des valeurs actuelles adoptées par l'école québécoise dans un tel contexte?

8 - Conflits et tensions

8.1 Est-ce qu'il existe des points de vue différents (culturel, éducatif, démocratique, social, etc.) entre vous et vos enfants?

Quelles sont les principales sources de conflits, ou l'origine de ces tensions, nommez-les, donnez-moi un exemple précis, comment réagissez-vous dans ces cas-là, connaissez-vous la raison de ces différences de points de vue, est-ce que vous avez déjà discuté à ce propos avec vos enfants?

8.2 Comment la situation se règle-t-elle?

9- Identité

9.1 Comment vous vous identifiez le mieux, Iraniens ou Canadiens ou Québécois, et dans des contextes différents comment vous vous identifiez?(ex : en Iran, en Ontario, au Québec),

9.2 Est-ce que vous préférez que vos enfants s'identifient plus comme Iraniens ou cela n'a pas d'importance particulière pour vous, voudriez-vous que vos enfants connaissent l'Histoire de l'Iran, est-ce que vous leur en parlez?

9.3 Comment, vous, vous réagissez lorsqu'un événement touche l'Iran (ex : tremblement de terre, problèmes politiques, élection présidentielle)?

9.4 Pourriez-vous vous décrire en cinq mots?

9.5 Quels sont les groupes d'appartenance les plus importants pour vous?

- Pourquoi certains groupes sont plus importants que d'autres, qu'est-ce qui vous attire le plus dans ces groupes ?

9.6 (a) Si la personne a choisi un prénom iranien pour ses enfants, pourquoi?

9.6 (b) Si la personne a changé le prénom, pourquoi? Si non :

9.6 (c) Est-ce que vous avez déjà entendu des commentaires au sujet de votre nom?

- Si oui, comment vous vous sentez quand cela arrive, est-ce que vous vous êtes déjà fait poser la question : « D'où venez-vous? » Comment vous vous sentiez par rapport à une telle question, qu'est-ce que vous répondez, pourquoi, Qu'est-ce que vous sentez?

9.7 - Êtes-vous fier d'être d'origine iranienne ou cela n'a pas d'importance particulière pour vous?

9.8 - Quand un événement malheureux arrive, comme par ex : le 11 septembre aux E.U, est-ce que vous vous êtes posé des questions au sujet de ces événements, ou à propos de l'Iran, la religion, les musulmans, les Arabes?

9.9 - Est-ce que vous avez été témoin de réactions quelconques, négatives, racistes, si oui comment vous avez réagi, à votre avis quelles sont les raisons derrière ce genre d'attitudes, est-ce qu'il y a eu des sujets de discussion embarrassants pour vous, avec qui?

- Pensez-vous à des questions auxquelles vous auriez aimé répondre?

- Avez-vous des commentaires sur des sujets abordés dans cette entrevue ou à propos de cette recherche?

NOTES

¹À l'exception de ceux qui fréquentaient déjà l'école anglaise, ceux dont l'un des parents ou des frères et sœurs ont déjà fréquenté l'école primaire anglophone au Québec et, suite au jugement de la Cour suprême, du Canada, ceux qui résident temporairement au Québec, les enfants autochtones et handicapés.

²Dans le cadre des événements du 11 septembre, on a été témoin de l'équation suivante : Islam = Arabe = Palestinien = agresseur = terroriste. (Antonius, 13 septembre 2001, dans La Presse).

³Selon McAndrew(2001), cette situation peut être influencée par leur expérience passée du groupe dominé au Québec et au Canada.

⁴ Jusqu'où peut-on accommoder les demandes particulières des groupes culturels et religieux? McAndrew et al. (1994), se sont penchés sur cette question et ont suggéré une série de balises psychopédagogiques dans « la prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire ».

⁵ Une école québécoise inclusive : Dialogue, Valeurs, et repères communs, Rapport du comité consultatif (2007).

⁶ Il faut bien comprendre ici qu'on se réfère à l'intégration en tant qu'une des quatre stratégies d'acculturation et non telle que définie par les sociologues et les philosophes plus haut.

⁷ La socialisation peut se définir comme le processus d'acquisition des comportements, des attitudes et des valeurs nécessaires à l'adaptation sociale de l'individu. Ce processus s'engage dès l'établissement des premières relations

humaines et se poursuit tant qu'un équilibre stable n'est pas atteint, c'est-à-dire éventuellement toute la vie (Cloutier, 1987, p.180).

⁸Margaret Mead a montré jusqu'à quel point la conception occidentale de l'adolescence différait de celle d'autres sociétés non occidentales.

⁹ Nous entendons la stratégie d'assimilation comme un choix exo-groupe rentable qu'on fait dans certains domaines de la vie. Ainsi, elle n'est pas un abandon total de l'identité première au profit d'une identification complète au groupe dominant (Provencher,1994).

¹⁰ L'identité ethnique serait une des options parmi plusieurs autres options d'identités (Walman , 1983, cité par Hutnik, 1991).

¹¹ La notion de stratégie est comprise comme un ensemble de dispositions prises par des acteurs pour atteindre un but donné

¹² L'adolescence est une étape importante pour nous, en cela qu'à cette phase, la question des problèmes des tensions ethniques trouve plus d'acuité car elle est liée à la question identitaire. Également, à l'adolescence, les jeunes commencent à prendre conscience de la discrimination et du racisme (McAndrew et Potvin ,1996).

¹³ Les hosseyniehs sont des institutions où l'on commémore chaque année le martyr du Troisième Imam chiite (Hosseyn) et qui servent de lieu d'enseignement et de prédication en plus des mosquées. Yann Richard(2005)

¹⁴ Il faut toutefois signaler que l'étude de Shirali porte sur les jeunes Téhéraniens qui ne sont pas un groupe homogène (dû à leur classe sociale et le quartier dans lequel ils habitent, leur situation économique, leur degré d'éducation,). Ainsi ces jeunes ne sont pas représentatifs de toute la jeunesse iranienne, ni d'ailleurs

des jeunes à l'extérieur du pays, et qu'il existe sans doute d'après l'auteure un très grand écart entre eux et ces derniers. Toutefois, cette analyse nous donnera un portrait restreint de ce qui est en train de naître à l'heure actuelle en Iran.

¹⁵ Actuellement la présence des femmes est très importante dans les activités sociales et dans les universités. Selon les statistiques de 1999, en Iran 52,1% des étudiants universitaires étaient des femmes (Shirali,2001).

¹⁶ Ils ont été estimés à 30 millions (Shirali,2001).

¹⁷ Comme précise une étudiante en droit (23 ans), « Il suffit que tu sois jeune pour qu'on t'embête. Le fait d'être jeune est un vrai crime dans ce pays. » dans Sciences Humaines, n.125, Mars, (2002) p.48.

¹⁸ L'une des mères était en train de suivre des cours de français afin de pouvoir obtenir son DES au Québec. L'autre qui avait 4 enfants et était âgée de 52 ans, prenait des cours d'anglais.

¹⁹ Une des femmes est monoparentale et élève seule ses deux filles, sans la contribution de son ex-mari. Quant à l'autre, son mari qui était sculpteur en Iran, ne travaille pas non plus et cette décision de quitter l'aide sociale n'était pas une décision facile à prendre à cause de leur situation familiale. Ces deux femmes travaillent actuellement comme coiffeuses.

²⁰ Une détenait un Baccalauréat en éducation physique et enseignait cette matière, l'autre était dentiste, la troisième était coiffeuse et la quatrième était secrétaire dans un hôpital.

²¹ Deux d'entre eux sont propriétaires de leurs taxis, aucun ne conduisait le taxi en Iran. En effet, l'un de ces pères était ingénieur agricole, il est dans la cinquantaine.

L'autre, était directeur dans une compagnie aérienne en Iran (dans la cinquantaine).

Le 3ième était commerçant en Iran (début de la quarantaine).

²²C'est peut-être pour cela que la première chose qui vient à l'esprit de Naeim, quand il veut raconter son premier contact avec l'école d'ici, c'est le bruit et que tout le monde criait, ça l'a étonné.

²³ Le nouvel an iranien.

²⁴ Sauf dans le cas de notre famille Bahaï qui est parrainée par le gouvernement du Québec, même les revendicateurs avaient déjà choisi leur destination.

²⁵ Le treizième jour après Norouz, il faut fêter à l'extérieur et aller faire le pique nique (quand non seulement il n'y a aucune trace de printemps au Québec même qu'il neige encore)! En Iran c'est Norouz la fête la plus importante On peut la comparer avec Noël au Québec. L'école est fermée pour deux semaines et juste après cette fête c'est le Sizdehdar qui clôt la période de fêtes. Il faut mentionner que les autorités de la République islamique ont tout essayé pour diminuer l'importance de ces deux célébrations en Iran – en raison de leur caractère non-islamique- mais le peuple iranien y tient.

²⁶ Une expression iranienne qui veut dire « il faut dormir chez soi ».

²⁷ Elle se réfère aux filles iraniennes comme des filles musulmanes

²⁸ Comme par exemple dans le cas d'Iman, il sait que les boucles d'oreilles, c'est hors de question. Il est conscient que ses parents à leur tour font beaucoup de compromis par rapport à son style de «rappeur».