

Université de Montréal

**École, identification et négociation des frontières
ethniques :
une étude de cas sur les jeunes de la 2^e génération issue de
l'immigration à Montréal**

par

Émilie Larouche

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts
en administration et fondements de l'éducation
option fondements de l'éducation

août, 2016

© Émilie Larouche, 2016

Université de Montréal

Ce mémoire intitulé :

École, identification et négociation des frontières ethniques :
une étude de cas sur les jeunes de la 2^e génération issue de l'immigration à Montréal

Présenté par :

Émilie Larouche

Est présenté à un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Odile Magnan

.....
directrice de recherche

Fasal Kanouté

.....
membre du jury

Deirdre Meintel

.....
membre du jury

Résumé

À ce jour, peu de recherches ont porté à la fois sur l'identification des jeunes de deuxième génération et sur les frontières ethniques vécues à l'adolescence. Ainsi, le présent mémoire vise à analyser d'abord le processus d'identifications chez ces jeunes afin de définir les types de catégories identitaires qu'ils déploient pour ensuite s'interroger sur le rôle que peuvent jouer les frontières ethniques en milieu scolaire.

En nous inspirant de la théorie wéberienne, notre cadre théorique est construit autour des relations ethniques et de leur dimension subjective. Afin de remplir nos questions de recherche, nous avons conceptualisé la théorie des frontières ethniques en utilisant les auteurs importants dans le domaine soit Fredrik Barth, Danielle Juteau et Richard Jenkins, et ce, afin d'analyser le rôle des frontières ethniques en milieu scolaire. Nous avons fait appel à l'apport de Rogers Brubaker et René Galissot pour la théorisation du concept d'identification qui nous a servi à remplacer le terme « identité ». Ce cadre d'analyse nous a permis de prendre en compte le contextuel et symbolique, mais aussi les attributions catégorielles et les relations de pouvoirs asymétriques entre minorités et majorité.

Nous avons analysé 13 entretiens sociobiographiques menés auprès de jeunes de deuxième génération issue de l'immigration ayant fait l'ensemble de leur parcours scolaire sur l'Île de Montréal. En analysant ces données qualitatives, nous avons pu démontrer que la majorité de nos participants s'auto-identifient en utilisant la nationalité de leurs parents et qu'une minorité d'entre eux utilisent les termes « Québécois » ou « Canadien ». Ces identifications sont influencées par les catégorisations que vivent nos participants. Les interactions à l'école secondaire semblent revêtir une importance significative et nous dénotons la présence de rapports de pouvoir au sein des relations entre nos participants et les jeunes faisant partie du groupe majoritaire. Qui plus est, la majorité de nos participants ont souligné la présence de groupes divisés ethniquement au secondaire en plus de mentionner leur préférence à choisir des amitiés avec des jeunes issus de l'immigration durant cette période. Ils marquent les frontières ethniques en soulevant les différences perçues en ce qui a trait aux valeurs familiales

ainsi qu'en soulignant de manière négative et stéréotypée leur perception de ce qu'implique le fait de se dire « Québécois ».

Mots clés : deuxième génération issue de l'immigration, adolescents, école secondaire, frontières ethniques, ethnicité, identification, rapport de pouvoir.

Abstract

This thesis aims to analyse the process of identification of young second generation immigrants and how they experience the ethnic boundaries during their adolescence in order to define types of identity categories deployed. It also explores the role of ethnic boundaries as they unfold at school.

Inspired by weberian theory, our theoretical framework leads us to focus on ethnic relations by considering their subjective and objective dimensions. To fulfill our research objectives, we have grounded our analysis in the work of authors in the field of ethnic boundaries theory such as Fredrik Barth, Danielle Juteau and Richard Jenkins. Following the insight of Rogers Brubaker and René Galissot, the processual concept of identification is used instead of the notion of identity. That framework leads us to account for the contextual and symbolic but also for categorical attributions and asymmetrical power relations between minorities and the majority.

The empirical material analysed is based on 13 qualitative interviews with youngsters who did their entire schooling in Montreal. The analysis of the data demonstrates that the majority of participants self-identify in reference to their parents' nationality. Furthermore, only a few used the categories "Québécois-e" and "Canadian" in their self-definition. These identifications are conditioned by categorization. Our findings indeed show that the interactions at high school have a significant importance and we did find power relations on that matter between our participants and teenagers of the majority group. Most of the participants underlined the presence of ethnically separate groupings and their preference for friendships with second generation immigrants over those labelled as "Québécois". They mark ethnic boundaries by pointing perceived differences regarding family values and by emphasizing in a negative and stereotypical way what it means for oneself to self-define as "Québécois-e".

Keywords: second generation immigrants, teenagers, high school, ethnic boundaries, ethnicity, identification, power relations

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	v
Liste des tableaux.....	x
Liste des abréviations et sigles.....	xi
Remerciements.....	xiii
Introduction.....	1
1. Chapitre 1 :Problématique et revue de la littérature	4
1.1 Historique de l’immigration au Québec : du XXe siècle à aujourd’hui	4
1.2 Les politiques importantes touchant l’immigration : éducation et interculturelisme	6
1.3. L’« identité » à l’adolescence : Le cas particulier des adolescents issus de l’immigration	9
1.4. L’école comme institution de socialisation.....	12
1.5. Synthèse de la problématique	13
2. État de la question de recherche.....	14
2.1 Un état des recherches internationales	14
2.1.1 Les « identités » multiples, contextuelles et mouvantes	14
2.1.2 Présence de frontières ethniques et intergroupes dans l’institution scolaire.....	17
2.1.3 Synthèse des recherches internationales	20
2.2 Un état des recherches au Québec	1
2.2.1 Les « identités » multiples, contextuelles et mouvantes	1
2.2.2 Présence de frontières ethniques et intergroupes dans l’institution scolaire.....	3
2.2.3 Synthèse des recherches québécoises	6
Chapitre 2 : Cadre théorique.....	8
2.1 La perspective wéberienne de l’ethnicité.....	8

2.2 Les frontières ethniques : L’apport de Barth, Juteau et Jenkins	11
2.2.1 Juteau : frontières ethniques, rapports de pouvoir et socialisation	13
2.2.2 Jenkins : Catégorisation et auto-identification.....	16
2.2.3 La notion d’identification chez Brubaker et Galissot	18
2.3 Synthèse du cadre théorique et questions de recherche	22
Chapitre 3 : Méthodologie	25
3.1 Utilisation de données : la recherche principale	25
3.2 Une recherche qualitative	26
3.3 L’échantillon, le mode de recrutement et le profil des participants.....	28
3.4 Déontologie de la recherche : certificat éthique et formulaire de consentement	29
3.5 La conduite des entretiens : structure et réalisation	30
3.6 Procédure d’analyse des données.....	31
3.8 Présentation des participants.....	34
3.7 Les limites de la recherche.....	35
Chapitre 4 : Identifications et catégorisations.....	36
4.1 L’identification au secondaire des jeunes issus de l’immigration : Un portrait varié	36
4.1.1 Les identifications comprenant le terme « Québécois[e] ».....	37
4.1.2 Utilisation du terme « Canadien » dans l’identification	40
4.1.4 L’identification à la nationalité des parents	41
4.1.5 Le rejet de l’identification en tant que « Québécois »	45
4.2 Les expériences de catégorisation par le groupe majoritaire	48
4.2.1 La catégorisation : la racisation et l’appartenance religieuse	49
4.2.2 Les expériences de stéréotypisation.....	51
4.3 Synthèse du chapitre d’analyse	54
Chapitre 5 : Les frontières à l’école secondaire.....	57

5.1 Présence de frontières ethniques réelles entre les murs de l'école secondaire	57
5.2 Les frontières ethniques aux contours variés	60
5.3 La variation dans la porosité des frontières ethniques	61
5.4 Les choix d'amitié à l'adolescence chez les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration	62
5.5 Le tracé des frontières ethniques : les marqueurs importants	65
5.5.1 Vision du « Québécois » moyen : Ignorant, individualiste et souverainiste.....	65
5.5.2 La socialisation parentale : des différences qui ont de l'importance	69
5.6 Synthèse du chapitre d'analyse	73
Conclusion	75
Bibliographie.....	80
Annexe 1 : Formulaire de consentement	lxxxv
Annexe 2 : Fiche sociodémographique du répondant.....	lxxxix
Annexe 3 : Guide d'entretien individuel.....	xc

Liste des tableaux

Tableau I : Codes utilisé lors de l'analyse des entretiens	51
--	----

Liste des abréviations et sigles

CGTSIM : Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de l'Île de Montréal

MCCI : Ministère des communautés culturelles et de l'immigration

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MIDI : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

Dédicace

À ma famille, mes amies et amis et
à toutes celles et tous ceux qui ont contribué, de près
ou de loin, à la réalisation de ce mémoire

Remerciements

Je remercie d’emblée toutes les personnes ayant participé, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire. Je remercie plus particulièrement tous les participants à l’étude pour la générosité dont ils ont fait preuve en nous transmettant leur récit.

Je remercie tout particulièrement ma directrice de recherche, Marie-Odile Magnan, sans qui ce mémoire n’aurait pas vu le jour. Son soutien incomparable et ses conseils ont su me guider à travers cette réalisation. Elle a su me faire confiance et croire en moi à chacune des étapes de ce mémoire. Merci aussi à toute l’équipe de recherche, du projet plus large, que j’ai eu la chance de connaître et de côtoyer durant la réalisation de ce mémoire.

Je remercie tout particulièrement ma famille : mes parents, Pascale et Éric. Merci pour votre soutien moral et votre présence rafraichissante dans ma vie. Maman, Papa, je vous dois une grande partie de cet accomplissement.

Merci à mes amies et amis, tout particulièrement ma fidèle acolyte, Catherine, pour son aide et ses conseils, mais surtout pour son amitié sans borne et toutes nos rigolades.

Je remercie Mathieu sans qui tout ce travail n’aurait pu être accompli. Merci infiniment pour ton soutien, ta présence rassurante, pour ton aide et pour ta patience sans égal. C’est toi cette fois qui auras réussi à me faire croire à l’impossible.

Je tiens également à remercier la Faculté des sciences de l’éducation et la Faculté des études supérieures de l’Université de Montréal pour la bourse d’excellence FSE-FESP. Merci aussi au département d’administration et fondements de l’éducation de l’Université de Montréal et à tous les professeur-e-s et chargé-e-s de cours ayant participé à ma formation.

Introduction

Au Québec, l'intégration et le développement d'une appartenance à une « identité québécoise » civique commune font l'objet de débats publics récurrents. L'État souhaite que l'école favorise l'intégration des immigrants en français dans une approche d'éducation interculturelle, un discours officiel qui transparait dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998. L'école québécoise de langue française est alors vue comme un espace de socialisation regroupant des jeunes de multiples origines ethnoculturelles. Bien que ce discours transparaisse dans les politiques formelles, il convient de se demander comment les jeunes issus de l'immigration expérimentent l'école québécoise. Comment s'identifient-ils au secondaire? Vivent-ils ou négocient-ils des frontières intergroupes avec le groupe majoritaire?

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous attarderons à l'expérience scolaire et identitaire des jeunes issus de l'immigration fréquentant le secondaire à Montréal. Nous mènerons plus spécifiquement une étude approfondie sur le processus d'identification des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration. Nous nous pencherons notamment sur leur processus d'identification à travers l'expérience de frontières ethniques négociées au secondaire. Depuis 10 ans, les études québécoises se sont intéressées soit aux frontières ethniques négociées à l'école secondaire, soit au processus d'identification des jeunes issus de l'immigration (Kanouté et Lafortune, 2007; Steinbach, 2010; Meintel et Kahn, 2005; Mc Andrew *et al.*, 1999). Cette recherche entend contribuer au développement des connaissances scientifiques en se penchant sur le lien entre « processus d'identification » et « négociations de frontières ethniques ». En effet, sur le plan des enjeux sociaux, l'intégration et le développement d'une appartenance à une « identité québécoise » civique font l'objet de débats publics récurrents; il nous paraît donc pertinent de se pencher sur le processus d'identification vécu par les jeunes issus de l'immigration et sur leur rapport au groupe majoritaire.

Avant d'entrer au cœur de nos questionnements de recherche, nous présenterons d'abord, dans la section « problématique » (chapitre 1), le contexte historique entourant notre objet d'étude en proposant une vue d'ensemble des changements qui se sont produits en immigration au Québec depuis le début du XX^e siècle. Il est en effet pertinent d'exposer les changements en immigration au Québec, et ce, afin d'en saisir les enjeux actuels. Nous verrons ensuite comment l'immigration se décline dans la société québécoise actuelle et comment les changements vécus au cours du siècle dernier ont mené à la mise en place de politiques sociales et éducatives. Nous nous attarderons plus spécifiquement à la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* ainsi qu'au modèle interculturel afin de démontrer l'importance donnée à l'accueil et l'intégration des immigrants et plus spécifiquement, à ce qui nous intéresse ici, des jeunes issus de l'immigration. Il est important d'aborder ces politiques afin de comprendre le contexte québécois dans lequel se situe notre étude, et, plus spécifiquement, le contexte scolaire québécois dans lequel baignent les jeunes issus de l'immigration. Nous focaliserons notre propos sur le rôle des expériences et interactions vécues en milieu scolaire dans le processus d'identification des jeunes issus de l'immigration. Après quoi, nous présenterons l'état de la question de recherche, en nous intéressant d'une part aux études touchant la construction identitaire à l'adolescence chez les jeunes issus de l'immigration et d'autre part, aux études s'intéressant plutôt aux frontières ethniques et intergroupes vécues à l'intérieur de l'institution scolaire. Dans cette section, nous présenterons les constats des recherches internationales et les constats des recherches québécoises distinctement. Par la suite, dans le chapitre 2, nous expliciterons notre cadre théorique en abordant la perspective wéberienne de l'ethnicité et le concept de frontières ethniques tel que développé par Barth, Juteau et Jenkins. Nous conceptualiserons ensuite « l'identification » telle que présentée par Rogers Brubaker et René Gallissot. Nous présenterons ensuite dans le chapitre 3 notre approche méthodologique qualitative, une approche qui nous permettra de répondre adéquatement à nos questions de recherche. Viendront ensuite les chapitres 4 et 5, tout deux dédiés à l'analyse de nos données. Nous y aborderons d'une part les identifications des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration (chapitre 4) et d'autre part les frontières ethniques vécues en milieu scolaire par ces mêmes jeunes (chapitre 5). Finalement, nous terminerons ce mémoire avec une conclusion qui reprend les grandes lignes de notre mémoire en plus de procéder à un résumé de notre analyse. Nous ferons un survol de la revue

de littérature et de notre cadre théorique. Nous en profiterons pour poursuivre le questionnement en rappelant les liens importants entre la littérature, notre cadre théorique et nos résultats.

1. Chapitre 1 : Problématique et revue de la littérature

1.1 Historique de l'immigration au Québec : du XX^e siècle à aujourd'hui

Au cours du XX^e siècle, l'immigration au Québec a grandement évolué, tant sur le plan du nombre d'immigrants accueillis que sur le plan de la diversification des bassins d'immigration, ce qui a eu une influence certaine sur la gestion de cette immigration au niveau provincial. Afin de bien comprendre l'importance de l'immigration au Québec, il est primordial de s'intéresser aux différentes vagues d'immigration que la province a vécues dans la première partie du XX^e siècle. Selon Piché (2005), trois vagues d'immigration se sont produites avant 1960. La première vague se caractérise par une immigration massive d'immigrants d'origine juive et italienne de 1901 à 1920. La seconde vague, de 1921 à 1930, caractérisée par une immigration plus faible, comprend surtout des immigrants issus de l'Europe continentale tels que les Ukrainiens, les Hongrois ou encore les Scandinaves. La troisième vague est une période de l'histoire de la province québécoise où l'immigration est quasi nulle. Ces trois vagues d'immigration se situant dans la première partie du XX^e siècle permettent de constater que l'immigration à cette époque est presque exclusivement en provenance de bassins européens. Cela s'explique par le fait que, avant les années 1960, « l'immigration noire et asiatique, chinoise en particulier, continue à être interdite » (Piché, 2005, p.24) et que la sélection des immigrants s'est effectuée en fonction de l'origine ethnique.

C'est au tournant des années 1960 que l'État québécois commence à s'intéresser réellement au phénomène de l'immigration. En effet, les immigrants et leurs descendants s'intègrent majoritairement à la communauté anglophone et ce phénomène inquiète la communauté francophone en ce qui a trait à « l'équilibre démolinguistique à Montréal » (McAndrew, 2010a, p.141). Des politiques linguistiques ainsi qu'une juridiction en matière d'immigration sont donc mises en place par le gouvernement québécois. Cela mènera à la prise en charge de

l'immigration par le palier provincial ainsi qu'à un nouveau système de sélection des immigrants établi en fonction de l'origine ethnique. En 1967, le système de sélection des immigrants en fonction de l'origine ethnique est abandonné pour laisser place à un système de points lié aux compétences. Il s'en suit donc une diversification des bassins d'immigration qui jusqu'alors favorisaient essentiellement les immigrants issus de l'Europe, représentant 88 % de l'immigration totale (Piché, 2005). Ainsi, à partir de 1967, le paysage ethnoculturel du Québec se modifie. D'ailleurs, si en 1951, la catégorie des *autres que français et britanniques* ne représentait que 5,8 % de l'immigration totale de la province québécoise, elle y était représentée à plus de 10 % en 1971 (Piché, 2005, p.25).

Toutefois, c'est principalement à partir de 1985 que l'immigration au Québec change de visage; d'une part, les immigrants proviennent majoritairement de pays non-européens et, d'autre part, le solde migratoire total¹ devient positif. Piché (2005) mentionne que de 1996 à 2001, seuls 25 % des immigrants proviennent de l'Europe. Selon les statistiques de 2012, le Québec a accueilli 55 050 immigrants, ce qui constitue le nombre le plus élevé depuis 1957; ces derniers provenaient de 130 pays différents (Institut de la statistique du Québec, 2013). Selon les données de 2009 à 2013, les cinq principaux pays de naissance des nouveaux arrivants sont la Chine (8,2 %), l'Algérie (8,1 %), le Maroc (8,0 %), la France (7,9 %) et Haïti (7,1 %) (MIDI, 2014a), ce qui ne représente que 39,3 % de l'immigration totale. En comparaison, en France, 60 % de l'immigration provient de l'Afrique, plus précisément des pays du Maghreb (OCDE, 2013). Toujours selon l'OCDE (2013), en ce qui concerne les États-Unis, le tiers des admissions annuelles sont réparties sur quatre pays, soit le Mexique, l'Inde, les Philippines et la Chine. Le Québec a donc un profil d'immigration bien diversifié. Évidemment, ces changements touchent « les flux migratoires, tant en ce qui concerne leur diversification de plus en plus marquée que leur profil socioéconomique, linguistique et culturel, plus complexe que par le passé » (McAndrew, 2001, p.18).

Ces changements au niveau de l'immigration ont une influence évidente sur l'école québécoise. La composition des classes se diversifie et les élèves issus de l'immigration

¹ Le solde migratoire total, ou migration nette, prend en compte l'immigration et l'émigration internationales, de même que les entrées et les sorties interprovinciales (Institut de la statistique du Québec, 2013, p. 75)

représentent maintenant une grande partie de la clientèle scolaire actuelle, particulièrement dans la région montréalaise. En effet, selon les données du MELS (2013), 25 % de la population scolaire fait partie de la première ou de la deuxième génération issue de l'immigration, soit les élèves qui sont nés à l'étranger ou les élèves dont l'un des deux parents est né à l'étranger. Les chiffres sont d'autant plus impressionnants lorsque vus à l'échelle de la métropole. En effet, c'est près de 60 % des élèves qui fréquentent le réseau public sur l'île de Montréal qui sont issus de l'immigration (CGTSIM, 2013). Les classes québécoises, et surtout montréalaises, sont donc composées d'élèves originaires d'une multitude de provenances qui doivent composer avec leur société d'accueil. Or, comment l'État québécois s'adapte-t-il à cette diversité en milieu scolaire? Dans la prochaine section, nous aborderons les différentes politiques gouvernementales mises en place et qui touchent la gestion de la diversité ethnoculturelle au Québec.

1.2 Les politiques importantes touchant l'immigration : éducation et interculturalisme

Au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle, le nombre et la diversité des immigrants deviennent donc des enjeux importants. L'État québécois adopte plusieurs politiques et lois concernant l'immigration et, plus spécifiquement, l'intégration des immigrants. Évidemment, ces politiques touchent aussi le secteur de l'éducation comme vecteur primordial d'intégration des immigrants. Dans la lignée de ces changements, nous retrouvons l'adoption de la Loi 101 en 1977. Au cours des années 1960, la langue d'enseignement devient un enjeu pour les francophones et les anglophones, ce qui donne lieu à des conflits importants entre les deux groupes. C'est le cas de la crise de Saint-Léonard, qui débute avec l'arrivée importante d'immigrants dans le quartier et durant laquelle les Italophones revendiquent une éducation en anglais pour leurs enfants – l'éducation en anglais étant vue comme un moyen d'ascension sociale (Magnan, 2011). C'est donc un important conflit qui se met en place entre ceux désirant que les élèves immigrants soient directement intégrés au réseau francophone et ceux qui veulent faire valoir leur droit de choisir l'école de leur choix. Comme le mentionne

McAndrew (2010a), avant la Loi 101, les immigrants avaient tendance à choisir l'école de langue anglaise à plus de 80 %. La société québécoise, prenant conscience du phénomène, formule le souhait d'intégrer ces élèves d'origine immigrante au réseau scolaire francophone, dans une visée de conservation de la langue française. C'est donc à la suite de plusieurs débats de société que la loi 101 est adoptée et qu'elle :

[...] a fait de la fréquentation de l'école de langue française une obligation pour tous les élèves, tant francophones qu'allophones, en préservant, pour l'essentiel, le droit historique de la communauté anglophone, et des communautés immigrantes anglicisées dans le passé, à fréquenter des écoles des institutions de langue anglaise (McAndrew, 2010a, p.7).

L'école de langue française devient donc un lieu pluraliste, chargé d'accueillir les immigrants. L'arrivée de ces nouveaux élèves générera des enjeux et réflexions au niveau politique. En 1985, le rapport Chancy, formule les premières recommandations concernant l'éducation interculturelle. Cinq années plus tard, on propose *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* qui présente une définition de la société québécoise comme étant une société francophone, démocratique et pluraliste (Bouchard, 2012, p.49). Cette politique met l'accent sur le pluralisme qui est présenté « comme une caractéristique fondamentale de la culture québécoise et son expression comme un droit dont peuvent bénéficier les Québécois de toutes origines » (McAndrew, 2010b, p.6). Toutefois, Bouchard (2012) rappelle que si le pluralisme prend une place importante au sein de cette politique, il n'est pas encore question explicitement d'interculturalisme à cette étape.

Dans la même perspective, mais touchant directement les institutions scolaires, s'inscrit l'adoption de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, en 1998. Cette politique met l'accent sur l'importance du vivre ensemble, dans une société francophone, démocratique et pluraliste, tout comme dans *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Par ailleurs, dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, l'on mentionne un élément important, soit celui du vouloir-vivre ensemble « qui nous amène à partager des valeurs communes et à développer notre sentiment d'appartenance au Québec » (MELS, 1998, p.iii). Cette politique éducative promeut d'une part

l'importance du vivre ensemble, et d'autre part l'importance de l'intégration des élèves issus de l'immigration :

Le ministère de l'Éducation du Québec entend, par la présente politique, aider à [la] prise en considération [de la diversité] en mettant en lumière des principes et des orientations pour l'intégration réussie des élèves immigrants et immigrantes au milieu scolaire québécois et à la société québécoise, ainsi que pour l'éducation appropriée de l'ensemble des élèves aux relations interculturelles. (MELS, 1998, p.1)

Nous pouvons comprendre ici qu'en se référant au vocable de « sentiment d'appartenance », cette politique tend à encourager, à travers la scolarisation, une « identité » québécoise chez les jeunes issus de l'immigration qui serait davantage subjective. Par subjective, nous entendons qui est sentie et ressentie par le jeune. Toutefois, étant donné le peu de détails fournis dans cet énoncé, il existe une certaine imprécision dans l'objectif final entre le développement d'une identification strictement civique et une qui serait davantage subjective. Cette politique d'éducation interculturelle s'inscrit dans un cadre plus large, celui de l'interculturalisme québécois, qui met de l'avant une définition inclusive et pluraliste de l'« identité » québécoise.

Il est important de rappeler que c'est d'abord le concept de culture de convergence qui a été mis de l'avant au Québec. Tel qu'expliqué par Rocher, Labelle, Field et Icart (2007), le Québec a voulu créer une culture de convergence, qui se traduirait par un rapprochement entre une « culture québécoise de tradition française » et les différentes « représentations culturelles » présentes sur le territoire, dont celles des citoyens d'origine immigrante. Ce concept se ferait autour d'une « culture québécoise de tradition française » décrite comme étant « le moteur principal de la culture québécoise » (1981, MCCI cité dans Rocher, Labelle, Field & Icart, 2007). Toutefois, l'idée de culture de convergence, définie par Bouchard (2012) comme la culture de la « majorité francophone qui en est le noyau intégrateur, auquel les membres des minorités et les immigrants doivent donc en venir à s'assimiler » (p.138), a été abandonnée au fil des politiques au profit de l'idée de faire du français la langue commune dans une société pluraliste et démocratique. Il est important de souligner ce changement de discours et cet abandon de la notion de « culture de convergence » - une notion faisant de la culture québécoise de tradition française un foyer de convergence vers une « identité

québécoise » civique (Rocher, Labelle, Field & Icart, 2007). Même si cette notion a été abandonnée dans le discours officiel, il existe encore au Québec selon Maclure (2006) un enchevêtrement entre une « identité » culturelle et une « identité » davantage civique.

Un tel changement de discours implique inévitablement un changement au niveau des politiques en terme d'immigration : « Le pluralisme ethnoculturel a donné lieu à une politique publique d'aménagement de la diversité qui, pour plusieurs au Québec, se décline sous le vocable d'interculturalisme » (Rocher, Labelle, Field & Icart, 2007, p. 2). Bouchard (2012) propose une définition de l'interculturalisme québécois que nous retiendrons ici, puisqu'elle rassemble la plupart des éléments importants de ce modèle interculturel :

L'interculturalisme, comme pluralisme intégrateur, est un modèle axé sur la recherche d'équilibres qui entend tracer une voie entre l'assimilation et la segmentation et qui, dans ce but, met l'accent sur l'intégration, les interactions et la promotion d'une culture commune dans le respect des droits et de la diversité. (p.51)

Il est intéressant de mentionner que l'interculturalisme n'a jamais fait l'objet d'une adoption officielle par l'État et qu'il s'agit donc davantage d'un leitmotiv (Bouchard, 2012). À l'intérieur de cette définition se trouve aussi un désir de promotion « d'une identité, d'une appartenance et d'une culture nationale québécoise » (Bouchard, 2012, p.52). Cet énoncé nous rappelle ce qui a été mentionné comme objectif dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* concernant le développement d'une « identité » collective ainsi que le développement d'un sentiment d'appartenance au Québec (MELS, 1998, p.iii).

1.3. L'« identité » à l'adolescence : Le cas particulier des adolescents issus de l'immigration

Puisque l'intégration et le développement d'une appartenance à une « identité québécoise » civique commune sont des éléments importants des politiques gouvernementales mentionnées ci-dessus, il nous paraît intéressant de voir comment le processus d'identification est vécu par les jeunes issus de l'immigration. Plus largement, nous nous concentrerons d'abord rapidement sur le processus d'identification à l'adolescence puisque, comme plusieurs

recherches en psychologie le démontrent, il s'agit d'une période critique d'identification et *a fortiori* chez les adolescents de deuxième génération issus de l'immigration. Plusieurs auteurs s'inscrivant dans une approche psychologique ont posé l'adolescence comme une période particulièrement charnière dans la construction de l'« identité ». Selon Lehalle (1991) par exemple, « [...] on peut dire que l'adolescence est une période d'émergence d'un moi adulte [...] c'est-à-dire que l'individu devient plus conscient de lui-même et plus autonome dans ses choix » (p.69). Quant à Erikson (1972), un pionnier en psychologie sur le thème de l'« identité » à l'adolescence, il a permis d'étendre la compréhension de l'« identité » en affirmant que celle-ci n'existe pas en elle-même et qu'elle est en fait dépendante de la perception que l'Autre a sur nous (Hutnik, 1991). Pour ce dernier, c'est durant l'adolescence, période critique de la vie d'un individu, que celui-ci développe une conscience de son « identité » et qu'il tente de trouver sa place au sein de la société (Erikson, 1972).

Selon les psychologues, la majorité des adolescents vivent une période d'identification importante et intense. Pour les jeunes issus de l'immigration, cette tâche est d'autant plus complexe et plusieurs chercheurs se sont intéressés à ce phénomène. Hohl et Normand (1996) ont noté que, dans un contexte migratoire, l'adolescent doit « préserver des éléments identitaires empruntés à sa culture d'origine qui jusqu'ici lui conféraient un sentiment d'« unité de sens », tout en s'adaptant à un nouvel environnement social et culturel » (p.44). Pour ces auteurs, l'« identité » est créée par la socialisation que vit l'individu au cours de sa vie, que ce soit dans sa famille, avec ses pairs ou encore à l'école. C'est dans ce processus de socialisation que l'individu est donc à même de comprendre et de s'approprier les « référents culturels » du groupe d'accueil (Holh et Normand, 1996).

Quant à Phinney (1993), elle mentionne que les jeunes issus de l'immigration doivent d'une part développer une « identité » personnelle et d'autre part intégrer cette dernière à celle du groupe ethnique auquel ils appartiennent, mais aussi à celle de leur pays d'accueil. Ces jeunes sont donc confrontés à faire converger plusieurs identifications : « [...] people must define themselves with reference to a number of widely differing and changing social situations, and they must deal with the task of integrating the multiple identities that develop in these situations » (Phinney, 1993, p.48). Dans le cas des jeunes issus de l'immigration, le fait de

vouloir faire converger plusieurs identifications peut devenir complexe en raison des disparités qu'il peut y avoir entre les différents registres d'identifications disponibles. En effet, Phinney (1993) mentionne que les jeunes ont plusieurs *moi* sociaux qu'ils utilisent selon la situation dans laquelle ils se trouvent. Toujours selon l'auteure, plusieurs aspects touchent l'« identité » à l'adolescence : « However, in addition to family and peers, the larger context, such as ethnic group, class, or society, plays an important role in the formation of identity » (Phinney, 1993, p.47).

C'est aussi ce que conçoit Camilleri (1990) qui, en se référant au contexte migratoire, affirme que la gestion de la disparité culturelle « est seulement plus difficile, en principe, du fait que les différences, dans ce cas, ont des chances d'être plus souvent des oppositions, et des oppositions plus marquées qu'à l'ordinaire » (p.87). C'est aussi ce que soutiennent Lalonde et Giguère (2008) concernant les conflits que peuvent vivre les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration :

Il est probable qu'un conflit survienne lorsque les valeurs traditionnelles et canadiennes prescrivent des comportements incompatibles. Ces conflits peuvent être vécus de différentes manières par les jeunes de la deuxième génération, qui sont susceptibles de faire l'objet de discrimination au niveau du groupe s'ils y sont perçus comme « n'ayant pas leur place » en fonction de critères tels que la couleur de la peau, l'accent ou le type de vêtement (p.65).

En se penchant précisément sur le cas des jeunes de deuxième génération appartenant à une minorité racisée, Rajiva (2005) mentionne que malgré le fait que ces jeunes soient nés au Canada, ils doivent vivre avec des problèmes d'adaptation à la société d'accueil, ces problèmes étant liés à leur statut de minorité racisée. Selon elle, « les personnes de la deuxième génération ne sont pas confrontées à des problèmes de langue, de reconnaissance des diplômes étrangers, ou d'aliénation culturelle, mais plutôt à un discours d'appartenance à la nation qui est suffisamment souple pour les exclure » (Rajiva, 2005, p.28). Selon la chercheuse, les jeunes de deuxième génération qui appartiennent à une minorité racisée ont le sentiment d'être constamment perçus comme étrangers, et ce, même dans leur pays de naissance.

Durant son adolescence, un jeune issu de l'immigration doit composer avec plusieurs éléments identitaires et gérer cette diversité qui peut parfois apparaître sous forme de conflit entre plusieurs appartenances. Nous verrons maintenant l'importance du contexte scolaire pour ces jeunes issus de l'immigration qui sont au cœur du processus d'identification à l'adolescence. Nous aborderons le mandat principal de l'école, soit celui de la socialisation des jeunes qui fréquentent l'école.

1.4. L'école comme institution de socialisation

Le processus d'identification des jeunes issus de l'immigration est fortement lié aux expériences vécues dans l'institution scolaire, puisqu'elle est un lieu privilégié de socialisation secondaire. Selon Darmon (2006), l'institution scolaire est un « espace de mise en contact et d'articulation des autres formes de socialisation » (p.62). Ainsi, si l'école d'une part a comme mandat d'instruire, elle agit d'autre part comme une institution socialisante, en transmettant les normes et valeurs scolaires, sociales et culturelles. Évidemment, ces normes et ces valeurs sont indissociables de la société au sein de laquelle l'école est placée (Hohl & Normand, 1996). Il est donc possible de dire que l'école joue un rôle dans le processus d'identification des jeunes et c'est aussi au sein de cet espace que des frontières sont négociées : « [...] des processus ethniques habitent l'expérience scolaire des enseignants et des élèves, ils orientent l'interprétation que les uns et les autres font de cette expérience » (Lorcerie, 2003, p. 100). Selon plusieurs auteurs, l'école est un agent de transmission langagière et identitaire important (Landry *et al.*, 2010; Gérin-Lajoie, 2010). L'école joue aussi un rôle particulier dans la vie des élèves fréquentant l'institution, puisque c'est à l'intérieur de celle-ci que les relations sociales sont créées et que les interactions entre pairs se concrétisent. L'école est donc perçue comme un lieu aux rôles et mandats particuliers et joue un rôle important de socialisation puisque c'est, entre autres, dans les institutions scolaires que les relations avec l'Autre se créent (Gérin-Lajoie, 2011).

L'institution scolaire est ainsi un lieu de socialisation secondaire pour les immigrants; cette socialisation aux normes et valeurs de la société d'accueil peut toutefois entrer en contradiction avec la socialisation familiale que vivent les jeunes issus de l'immigration.

Ainsi, comme nous l'avons vu, l'école joue un rôle important dans la vie de l'élève qui la fréquente. Elle participe à la socialisation, et peut aussi être perçue pour certains élèves soit comme un espace d'acculturation, d'assimilation ou comme un lieu de négociation ou de revendication des identifications.

1.5. Synthèse de la problématique

Dans le cadre de cette problématique, nous avons abordé les changements marquants de l'immigration au Québec; nous avons aussi souligné comment les politiques gouvernementales ont encadré cette nouvelle réalité que constitue la diversification de l'immigration. Nous avons aussi vu que dans un contexte de société pluraliste, les jeunes issus de l'immigration construisent leur « identité » en partie à l'école et que la période de l'adolescence est particulièrement importante dans le processus d'identification. Qui plus est, nous avons pu démontrer certains arguments qui justifient l'intérêt de se pencher sur le processus d'identification des jeunes issus de l'immigration puisqu'il s'agit d'un enjeu important du discours politique; celui de la création d'une appartenance à une « identité québécoise » civique. Cela étant dit, dans la section qui suit, nous présenterons l'état des recherches sur le thème du processus d'identification des élèves issus de l'immigration ainsi que l'état des recherches sur la question des frontières ethniques négociées à l'intérieur de l'institution scolaire. Dans cette section, nous ferons d'abord le point sur les recherches menées à l'international pour ensuite aborder les recherches menées au Québec.

2. État de la question de recherche

Dans cette section, nous présenterons les recherches qui touchent à l'identification des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration ainsi que celles qui touchent aux frontières intergroupes et ethniques à l'école. Nous aborderons donc ces deux thèmes successivement en y intégrant d'abord des recherches empiriques internationales soit européennes et américaines pour ensuite présenter les recherches québécoises. En parcourant les recherches menées à l'international, nous pourrions développer une vision plus globale du thème à l'étude et situer la spécificité du cas québécois.

2.1 Un état des recherches internationales

2.1.1 Les « identités » multiples, contextuelles et mouvantes

Plusieurs recherches menées sur l'identification des jeunes de deuxième génération proviennent de pays européens, tels que la France, la Belgique et les Pays-Bas ou encore des États-Unis. Les résultats provenant des recherches internationales présentent des conclusions assez similaires en ce qui concerne l'identification des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration. Ces recherches affirment que ces jeunes utilisent une variété de termes afin de définir leurs identifications.

C'est le cas d'une étude qualitative menée par Sabatier (2006), auprès des jeunes maghrébins en France dans une école primaire². Les résultats mentionnent que l'ensemble des jeunes issus de l'immigration maghrébine « [ont] décrit une identité constituée en identifications et/ou appartenances multiples, souvent complexes, parfois contradictoires, et qui se donne à voir à chaque fois différente, en adéquation avec les différents paramètres contextuels discursifs, selon leurs intérêts, s'assurant l'affiliation au groupe auquel ils souhaitent appartenir » (p.119). Dans cette même étude, trois figures identitaires ressortent chez les jeunes interrogés.

² Nous avons décidé d'utiliser cette étude malgré le fait que la population interrogée soit d'âge primaire (9 à 11 ans) puisque les résultats sont pertinents à notre recherche.

D'abord, une première figure identitaire nommée « Comme un(e) Arabe »; dans ce cas, il y a une utilisation du terme « Arabe » pour s'autodésigner. Puis, la figure identitaire « Je suis d'origine algérienne Français » qui se traduit par le fait de mentionner des origines maghrébines d'abord pour ensuite y ajouter la dimension française. Finalement, la figure identitaire nommée « Je suis Français-Tunisien » implique une appellation hybride qui révèle une combinaison entre les deux origines.

Une étude qualitative de Verhoeven (2006) menée en Communauté française de Belgique présente des données similaires puisque l'auteur décrit des profils d'identification multiples chez les jeunes de 18 à 20 ans issus de l'immigration qui ont été interrogés à l'aide d'entretiens sociobiographiques. Une dimension est toutefois ajoutée dans l'analyse de ces identifications, soit le fait pour un élève de se trouver en contexte scolaire défavorisé ou favorisé. Dans les contextes défavorisés, les jeunes ont davantage tendance à s'identifier par leur culture d'origine. *A contrario*, dans les contextes scolaires favorisés, les jeunes ont davantage tendance à s'identifier au pays d'accueil, dans une perspective assimilationniste. Verhoeven (2006) note toutefois que dans les contextes scolaires favorisés une certaine catégorie de jeunes « présentent une image plurielle d'eux-mêmes [...] et mettent en avant leur façon bien à eux de combiner différents héritages » (p.103). Qui plus est, certains d'entre eux utilisent différentes identifications « en fonction de sphères de vie » (Verhoeven, 2006, p.104), leurs autodésignations variant selon le contexte dans lequel ils se trouvent.

De Villers (2005) s'inscrit aussi dans la lignée de ces résultats en ce qui concerne le cas particulier des Maghrébins en Belgique. Selon cet article, les immigrants de deuxième génération utilisent une variété de termes afin de s'autodésigner, puisque leurs points de repère ne sont pas stables : « Dans le cas des descendants d'immigrés, ces divergences sont particulièrement marquées et cette situation les engage, peut-être encore plus que les autres, dans une situation d'indéfinition identitaire et donc de nécessaire métissage, bricolage ou innovation identitaire » (De Villers, 2005, p. 24).

Du côté américain, Portes et MacLeod (1996), chercheurs importants dans le domaine, ont mené une large étude quantitative auprès de 5288 élèves hispaniques de deuxième génération

interrogés dans 42 écoles secondaires de la Floride et de la Californie. Portes et MacLeod (1996) y rapportent que très peu d'élèves se définissent comme Américains et que la plupart d'entre eux se définissent comme un mélange de plusieurs cultures : « Approximately 17 per cent of this sample identified themselves as plain “Americans”. The most popular self-designation was as hyphenated American, explicitly recognizing a single foreign national origin. Thirty five per cent endorsed this category. The pan-ethnic label, Hispanic, was adopted by 25 per cent » (p.533). Selon les résultats de la recherche, les identifications des jeunes hispaniques de deuxième génération sont différenciées et multiples, mais la forte majorité n'utilise pas le terme « Américain » pour se définir. En effet, ils sont plus enclins à utiliser les identifications à trait d'union afin de réunir le pays d'origine des parents ainsi que leur pays de naissance.

Ces résultats sont fort intéressants et se rapprochent d'une étude ethnographique menée par Chikkatur (2012) dans une école secondaire américaine. En étudiant les discours au sein de l'institution scolaire, il en ressort que les élèves utilisent de multiples manières de définir leurs « identités ». Le nombre de catégories différentes utilisées par les élèves pour se définir se situait entre 11 catégories et 24 catégories dans des classes d'environ 30 élèves. Qui plus est, selon Chikkatur (2012) :

Students not only used a greater variety of terms and labels but also provided important insights into developmental and contextual changes in racial identity and experiences, changes not taken into account by the district's descriptions of racialized difference. The students' articulation of racialized difference became even more elaborate because they used interchangeably racial, ethnic, national, linguistic, and religious categories to describe their racialized identities (p.86).

Une étude américaine de type ethnographique auprès d'élèves du secondaire d'origine mexicaine, chinoise et européenne (Fuligni, Witkow, & Garcia, 2005; Fuligni, Kiang, Witkow & Baldelomar, 2008) présente des résultats assez semblables considérant la multiplicité d'identifications de ces jeunes. Tandis que les élèves de première génération ont davantage tendance à se définir par l'origine de leurs parents, ceux de la deuxième génération utilisent davantage les identifications à trait d'union, c'est-à-dire qu'ils utilisent plusieurs termes pour se définir.

Ces études internationales présentant des résultats assez similaires sont intéressantes, puisqu'elles permettent de mettre en lumière le fait que les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration utilisent des identifications très variées. Qui plus est, ils utilisent en règle générale, plusieurs termes afin de se définir en ayant recours aux identifications à trait d'union par exemple. Il sera intéressant maintenant d'aborder le phénomène des frontières ethniques dans les recherches internationales.

2.1.2 Présence de frontières ethniques et intergroupes dans l'institution scolaire

À l'international, des recherches s'inscrivent aussi dans l'étude des frontières ethniques qui se construisent en milieu scolaire. C'est le cas de l'étude de Baerveldt *et al.* (2007) menée en Flandre et aux Pays-Bas. L'étude porte sur 1236 élèves néerlandais de 15 à 17 ans répartis dans 19 écoles secondaires ainsi que sur 1010 élèves flamands de 14 à 15 ans partagés dans 34 écoles secondaires. Des questionnaires ont été utilisés afin d'analyser les réseaux d'amis de ces jeunes et de déterminer s'il y avait ou non présence de frontières ethniques dans les institutions scolaires. À la lumière des résultats présentés, les chercheurs affirment que les élèves faisant partie du groupe majoritaire ont davantage tendance à choisir des amis faisant eux aussi partie du groupe majoritaire. Au contraire, les jeunes des groupes minoritaires, faisant partie de la deuxième ou de la troisième génération, auraient davantage de relations interethniques, mais principalement avec des jeunes issus de l'immigration, donc des jeunes faisant partie des groupes « minoritaires ». Les chercheurs, en étudiant la probabilité des amitiés interethniques, en sont arrivés à la conclusion suivante : « The density of intra-ethnic friendships in the Flemish and Dutch networks was larger than the density of inter-ethnic friendships, indicating the presence of ethnic boundaries » (Baerveldt *et al.* , 2007, p.715).

L'étude de Masson et Verkuyten (1993) concernant l'importance des attitudes négatives envers les minorités ethniques en lien avec les contacts interethniques des jeunes Néerlandais aux Pays-Bas présente des résultats semblables à ceux présentés par Baerveldt *et al.* (2007).

Cette étude quantitative a été menée auprès de 160 jeunes néerlandais dans des écoles secondaires des Pays-Bas, plus précisément dans quatre écoles de Rotterdam, la deuxième ville en importance aux Pays-Bas après Amsterdam. Les écoles qui ont été visées par l'étude comportent une très grande diversité ethnoculturelle et donc, plusieurs de ses élèves sont d'origine turque, marocaine et surinamienne. Selon les résultats de l'étude, malgré le fait que les élèves néerlandais « de souche » fréquentent une école ayant une très grande diversité ethnoculturelle, plus de 25 % de ces derniers affirment n'avoir jamais eu de contacts, ou très rarement, avec les jeunes de leur école qui sont issus de l'immigration. Selon Verkuyten (1993), ces résultats démontrent que « in schools with a very high percentage of pupils from ethnic minorities, ingroup preferences among Dutch adolescents were fairly strong » (p.164). Qui plus est, Verkuyten (1993) mentionne que plus les élèves néerlandais « de souche » évaluaient leur appartenance ethnique fortement, plus le choix du groupe d'amis se faisait à l'intérieur du même « groupe » ethnique.

Une étude quantitative de Hamm, Bradford Brown et Heck (2005) a été menée dans sept écoles secondaires publiques du Wisconsin et de la Californie. La composition ethnoculturelle de ces écoles « ranged from 2 % to 46 % African American, from 7 % to 30 % Asian-descent, from 11 % to 32 % Latino, and from 36 % to 66 % White » (Hamm, Bradford Brown & Heck, 2005, p.26). Dans deux de ces écoles, aucun groupe n'était majoritairement plus nombreux, tandis que dans les cinq autres écoles, les « Blancs » représentaient une supériorité numérique. Les données à propos des amitiés interethniques ont été récupérées à l'aide de questionnaires auprès de 6374 jeunes « Américains » (580 Africains-Américains, 948 Asiatiques, 860 Latinos et 3986 Blancs³). Plusieurs facteurs influençant les probabilités de choix d'amitiés interethniques ont été testés. Tout d'abord, dans les écoles au sein desquelles les élèves « Blancs » réussissent davantage scolairement que les autres groupes minoritaires, cela aurait pour effet de diminuer les amitiés interethniques entre élèves « Blancs » et élèves des groupes minoritaires : « Differential access to the valued student role created insurmountable barriers to cross-ethnic relationships » (Hamm, Bradford Brown & Heck, 2005, p.40). La recherche a aussi démontré que le niveau d'éducation parental a un impact sur la possibilité d'opter pour

³ Les termes utilisés ici sont ceux utilisés dans la présente étude.

des amitiés interethniques. En effet, plus le niveau académique des parents des élèves « Blancs » augmente, moins il y a de chances pour que ces élèves choisissent des amitiés interethniques. Ainsi, comme nous l'expliquent Hamm, Bradford Brown et Heck (2005) : « [...] group-level achievement and socioeconomic differentials may translate into unequal access to key roles, to imbalances in power between ethnic groups, and to the creation of insiders and outsiders within the student body » (p.40). Les résultats démontrent aussi que les élèves dont le sentiment d'appartenance à leur groupe est fort ont beaucoup moins d'amitiés interethniques. Ainsi, les résultats généraux montrent que, malgré le fait que la majorité des élèves interrogés ait mentionné au moins une amitié interethnique, ils ont davantage tendance à choisir des amitiés intraethniques, et ce, encore plus fortement chez les adolescents « Blancs ». Qui plus est, si les amitiés interethniques entre les élèves « Africains », « Américains » et « Latinos » sont courantes, « there appeared to be a resistance among all the ethnic minority groups to nominate White friends » (V. Hamm, Bradford Brown et J. Heck, 2005, p.43).

L'étude de Quintana, Segura Herrera et Lee Nelson (2010) concernant la construction identitaire des élèves d'origine mexicaine aux États-Unis permet d'appréhender la question des frontières ethniques de manière qualitative. Des entrevues ont donc été menées auprès de jeunes d'origine mexicaine (N=24) âgés en moyenne de 16 ans dans une école secondaire du sud-ouest des États-Unis. Cette école est composée à 41,3 % d'élèves « Hispaniques », 38,6 % d'élèves « Blancs » et 18,4 % d'élèves « Noirs ». Selon les données récoltées lors des entrevues, les jeunes d'origine mexicaine mentionnent que les contacts interethniques qu'ils expérimentent impliquent très souvent du racisme, de la discrimination ainsi que de la stéréotypisation. Deux sous-catégories peuvent représenter les expériences de discrimination interethnique. Tout d'abord, les « interethnic racism and conflict », puis le « awareness of interethnic stereotype » (Quintana, Segura Herrera et Lee Nelson, 2010, p.18). Ainsi, si d'un côté les jeunes mentionnent avoir été victime de discrimination basée sur la « race », ils mentionnent aussi qu'ils sont conscients des stéréotypes véhiculés par la société dans laquelle ils baignent : « [...] youths reported experiencing discrimination, mostly from their school peers, but this discrimination was also generalized to adults and larger society » (Quintana, Segura Herrera et Lee Nelson, 2010, p.19). Ces deux sous-catégories en impliquent une autre,

soit « ethnic isolation and segregation in their school, neighborhood, and society » (Quintana, Segura Herrera et Lee Nelson, 2010, p.18). Ces facteurs influencent donc l'identification de ces jeunes d'origine mexicaine qui ressentent un malaise à s'identifier comme Américain puisqu'ils n'ont pas l'impression que l'Américain « Blanc » leur reconnaît cette identification.

2.1.3 Synthèse des recherches internationales

À la suite de cette présentation des différentes recherches sur le thème de l'identification chez les jeunes issus de l'immigration, il est possible de dégager une tendance importante. Que ce soit en France, en Belgique, aux Pays-Bas ou aux États-Unis, nous remarquons que les jeunes de deuxième génération d'origine immigrante tendent à s'autodésigner avec une grande variété de termes. Il est possible de conclure que les identifications sont multiples et qu'elles sont souvent combinées. Qui plus est, les jeunes de deuxième génération d'origine immigrante ne s'identifient que très rarement à la seule « identité » nationale du pays d'accueil, et que s'ils le font, c'est en la combinant avec une « identité » se référant aux pays d'origine de leurs parents. Par ailleurs, certaines études ont aussi fait état de la présence de frontière Eux/Nous à l'intérieur de l'institution scolaire, entre les jeunes d'origine immigrante et ceux du groupe majoritaire. Dans la prochaine section, nous nous pencherons sur les recherches menées au Québec sur l'identification des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration ainsi que celles abordant les frontières intergroupes et ethniques perçues par les élèves issus de l'immigration à l'école.

2.2 Un état des recherches au Québec

2.2.1 Les « identités » multiples, contextuelles et mouvantes

Comme nous venons de le voir, les recherches présentées ci-haut ont fait état de résultats intéressants concernant la variété d'identifications utilisées par les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration. Il sera intéressant maintenant de se tourner vers ce que disent les recherches québécoises sur le même thème. Ces dernières mentionnent que les catégories identitaires des jeunes issus de l'immigration sont négociées selon l'identification au pays d'origine des parents et l'identification à la catégorie « Québécois ». Par ailleurs, il est important de mentionner que peu de recherches québécoises se sont intéressées aux identifications des adolescents issus de l'immigration.

Selon une étude québécoise menée auprès de jeunes de 18 à 22 ans issus de parents immigrants (Meintel, 1992; Meintel & Kahn, 2005), les jeunes interrogés revendiquent des « identités » multiples et ressentent une fierté liée à ces origines multiples. Par ailleurs, ils s'identifient surtout à leur pays d'origine, mais se réfèrent aussi à leur statut minoritaire. Dans d'autres cas, ils utilisent aussi une identification à la catégorie « Québécois »; toutefois, « ils se démarquent de ceux qu'on appelle couramment les Québécois “de souche”, mais ils identifient des points de similitude » (p.82). Cette identification à la catégorie « Québécois » est aussi nuancée, puisque les jeunes rapportent se sentir Québécois « mais pas un vrai Québécois » (Meintel & Kahn, 2005).

L'aspect de l'autodésignation à l'« identité » québécoise est aussi abordé dans une étude chez les jeunes collégiens de deuxième génération d'origine immigrante (Chastenay et Pagé, 2007). Dans le cadre de cette étude, les chercheurs ont fait la distinction entre « identité » québécoise et « identité » canadienne. Les résultats démontrent que les jeunes de la deuxième génération ont surtout tendance à mentionner une « identité » québécoise « faible » et une « identité » canadienne « élevée ». À cette « identité » canadienne/québécoise, les jeunes collégiens en ajoutent d'emblée une seconde se référant à leur groupe d'origine. Selon cette étude, c'est

donc parmi « les étudiants d'origine immigrante qu'on observe la plus grande proportion d'identités multiples » (Chastenay & Pagé, 2007, p. 250).

L'étude de Banting et Soroka (2012) s'est aussi intéressée au sentiment d'appartenance des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration et à leurs parents. En se basant sur les données recueillies lors de l'Enquête sur la diversité ethnique (EDE) par Statistique Canada en 2002, les chercheurs se sont intéressés plus particulièrement au sentiment d'appartenance au Canada et à leur province chez les immigrants de première et deuxième génération. Basée sur 42 500 répondants, il s'agit de l'étude quantitative qui à ce jour est la plus complète au Canada en terme de taille de l'échantillon. Les résultats pour la province du Québec sont particulièrement intéressants en ce qui concerne les minorités racisées de deuxième génération issue de l'immigration. D'une part, les chercheurs mentionnent que « Second-generation racial minorities in Quebec seem less attached to all of the formal political communities in which they live » (Banting & Soroka, 2012, p. 170). Les jeunes de deuxième génération au Québec sont donc dans l'ensemble, peu portés à être attachés à leur pays ou province de naissance. De surcoût, les résultats sont encore plus faibles lorsque l'on parle de l'attachement à la province de naissance. En effet, les chercheurs mentionnent que:

That is, second-generation minorities feel a lower sense of belonging to their province than first-generation minorities, both in Quebec and in the rest of the country; but the value for Quebec minorities is significantly lower than it is for rest-of-Canada minorities (Banting & Soroka, 2012, p. 170)

De ce point de vue, partout au pays, les enfants d'immigrants se sentent moins appartenir à leur province de résidence que c'est le cas pour leurs parents. Toutefois, parmi ces jeunes de deuxième génération, c'est au Québec que le sentiment d'appartenance à la province est le moins fort : « [...] the drop in belonging to province is sharper in Quebec than elsewhere » (Banting & Soroka, 2012, p. 170).

Dans le même ordre d'idées, Lafortune et Kanouté (2007) ont mené une étude qualitative auprès d'une dizaine de jeunes d'origine haïtienne de première et deuxième génération âgés de 13 à 18 ans à Laval et à Montréal. Se penchant sur le vécu identitaire des élèves d'origine haïtienne de première et de deuxième génération, les chercheuses ont mené des entretiens

individuels et de groupes avec les répondants. Selon les résultats présentés dans cette étude, les jeunes de deuxième génération haïtienne ont tendance à se rattacher à une « identité » haïtienne puis à une « identité » québécoise ou canadienne comme lieu de naissance. Ainsi, ils sont plus enclins à « mixer » leurs identifications, mais aucun des répondants ne se dit complètement Québécois.

Potvin (2007) présente aussi dans son étude ce rapport de distance que les jeunes haïtiens entretiennent par rapport à l'« identité québécoise ». Dans cette étude menée auprès de jeunes haïtiens de deuxième génération, Potvin (2007) rapporte que ces derniers se sentent rejetés et discriminés par le groupe majoritaire, ce qui les pousse à éviter une identification à la catégorie « Québécois ». Ils ont plutôt tendance à s'identifier comme *Black*, cette identification étant vue comme davantage englobante et leur permettant, d'une part, de se distancier d'une identification aux Haïtiens de première génération et, d'autre part, de se séparer d'une identification à la catégorie « Québécois » se référant au groupe majoritaire.

2.2.2 Présence de frontières ethniques et intergroupes dans l'institution scolaire

Comme nous venons de le constater, certains chercheurs se sont intéressés au processus d'identification des jeunes issus de l'immigration, et plus précisément, dans le cas qui nous intéresse, aux jeunes issus de la deuxième génération. Nous verrons maintenant les différentes recherches qui étudient quant à elles les frontières intergroupes et ethniques perçues chez ces jeunes en contexte scolaire.

L'étude de Meintel (1992), menée auprès de jeunes de deuxième génération issue de l'immigration, souligne un aspect important; celui de la quasi-absence de contacts intergroupes entre les jeunes de deuxième génération d'origine immigrante et les jeunes du groupe majoritaire : « [...] la majorité des jeunes avouent qu'ils n'ont presque aucune intimité avec des Québécois-es francophones “de souche” de leur âge » (p.76).

Kanouté et Lafortune (2007) dans leur étude auprès des jeunes d'origine haïtienne à Laval et à Montréal démontrent que les élèves interrogés ressentent des frontières ethniques à l'école. En effet, ces élèves mentionnent qu'ils se sentent plus à l'aise avec des personnes du même groupe d'origine (ici haïtiens) ou encore avec d'autres jeunes d'origine immigrante, qu'ils soient d'origines asiatiques, arabes ou européennes :

Les participants soutiennent, par exemple, rejoindre d'autres Noirs (d'origine africaine ou jamaïcaine) quand il n'y a pas d'Haïtiens dans leur environnement ou des camarades non-Noirs (Arabes, Asiatiques, Européens), mais partageant le même statut d'immigré. Il s'agit en fin de compte de toujours trouver une solution de rechange pour gérer le sentiment d'isolement, d'incompréhension ou de non-droit ressenti face au groupe majoritaire. (Kanouté & Lafortune, 2007, p.62)

Il est intéressant de constater qu'au départ, dans les entretiens, les élèves affirment ne pas avoir de préférence lorsque vient le temps de choisir leurs amis. Toutefois, les chercheuses ont remarqué que si les amitiés interethniques étaient possibles, elles ne l'étaient qu'entre élèves issus de l'immigration et qu'*a contrario*, « les Québécois d'origine sont particulièrement considérés comme l'Autre en face duquel les répondants se posent et se distancient » (Kanouté & Lafortune, 2007, p.62).

L'étude de Magnan et Darchinian (2014) présente des résultats allant dans le même sens. En effet, les chercheuses ont mené une étude auprès de 30 jeunes de 18 à 30 ans issus de l'immigration à l'aide d'entrevues menées sous forme de récits de vie. De manière diachronique, les participants étaient amenés à raconter leurs expériences scolaires, du primaire jusqu'à l'université. En analysant le discours des jeunes interrogés, il est possible de noter la présence de frontières ethniques dans leur récit d'expérience scolaire. En effet, selon les propos tenus dans des entrevues, les jeunes issus de l'immigration se regroupent à l'école et n'ont pas ou peu de contacts avec les élèves Québécois francophones du groupe majoritaire : « C'est principalement dans un rapport Nous "immigrants"/Eux "francophones québécois" qu'ils semblent vivre les interactions scolaires au primaire et au secondaire francophone. Peu d'entre eux se mêlent aux "francophones québécois" ou développent un sentiment d'appartenance au Québec » (Magnan & Darchinian, 2014, p. 394).

McAndrew, Pagé, Jodoin et Lemire (1999) se sont aussi intéressés au phénomène de frontières ethniques à l'école secondaire, en se penchant plus spécifiquement sur l'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans le milieu scolaire. L'étude de type quantitatif a été menée auprès de 1651 élèves de cinquième secondaire fréquentant un établissement scolaire public sur l'Île de Montréal. Les élèves sélectionnés ont été divisés en deux groupes, soit le groupe cible regroupant les élèves nés à l'étranger ou nés de parents étrangers ou allophones et le groupe témoin regroupant les élèves d'implantation plus ancienne. L'utilisation de questionnaires a permis d'analyser six dimensions particulières soit le rapport au groupe d'origine, la qualité des relations intergroupes, l'attitude face à la société d'accueil, la participation à la culture de la société d'accueil, l'implication au niveau scolaire et parascolaire ainsi que la qualité des relations interpersonnelles. Ces dimensions ont été analysées selon le taux de densité ethnique des écoles fréquentées par les élèves participants à l'étude. Les résultats démontrent qu'il n'y a pas de lien entre une plus forte densité ethnique d'une école et l'intégration sociale des élèves faisant partie du groupe témoin. En ce qui concerne les élèves du groupe témoin, il y aurait une relation statistiquement importante entre la densité du milieu scolaire et l'ouverture aux autres communautés ethnoculturelles ainsi que la vision négative de la société d'accueil. En effet, l'étude montre que plus l'école est pluriethnique, plus les jeunes issus de l'immigration sont ouverts à la diversité ethnoculturelle et moins ils ont une vision positive de leur pays d'accueil.

Si les études mentionnées ci-haut ont été menées à Montréal ou dans la région métropolitaine, Steinbach (2010) pour sa part a décidé d'interroger des adolescents issus de l'immigration et ayant transité par les classes d'accueil de la région de Sherbrooke. Sur les quinze jeunes interrogés, plusieurs ont mentionné l'aspect conflictuel de leur relation avec les élèves du groupe majoritaire. Les élèves d'origine africaine et afghane sont, selon eux, particulièrement la cible de racisme et de discrimination. Lors des entrevues, les jeunes ont aussi mentionné leur désir de se faire des amis Québécois « de souche » en admettant toutefois que ce serait impossible pour eux, à cause de leur perception de cette frontière imaginée entre le Eux et le Nous. Steinbach (2010) résume la situation ainsi : « The students' descriptions of the conflicts between immigrants and Quebec-born students in the school painted a portrait of barriers between two separate worlds which seemed impossible to break » (p.103).

2.2.3 Synthèse des recherches québécoises

Les études menées au Québec concernant l'identification des jeunes issus de l'immigration ainsi que la présence de frontières ethniques à l'école présentent des résultats relativement convergents. Selon ce que nous venons d'exposer, il en ressort que les catégories identitaires des jeunes issus de l'immigration sont liées à des négociations entre l'identification au pays des parents et l'identification à la catégorie « Québécois ». Par ailleurs, les frontières ethniques à l'école sont bien visibles à travers le discours des jeunes issus de l'immigration. Ces résultats doivent être contextualisés dans le cas particulier du Québec afin de comprendre les enjeux spécifiques. Tout d'abord, le Québec présente un cas particulier de par son statut de groupe minoritaire francophone réclamant son statut de majoritaire à l'intérieur d'un Canada principalement anglophone. Le groupe majoritaire du Québec pourrait donc être présenté comme une « majorité fragile » (McAndrew, 2010a), ce qui influence par ricochet les relations interculturelles et intergroupes. Qui plus est, les jeunes issus de l'immigration au Québec ont généralement des parents ayant un fort capital scolaire dû aux politiques d'immigration sélectives du Québec. Cette situation est différente dans les autres pays mentionnés dans notre recension internationale (pays européens ou encore aux États-Unis) – des pays accueillant davantage des immigrants à faible capital scolaire et socioéconomique (la négociation des frontières ethnoculturelles se jouant alors davantage autour des différentes en termes de classe sociale). Cela étant, le contexte québécois doit être analysé différemment en tenant compte de ces deux spécificités.

Si plusieurs études québécoises ont été menées au sujet du processus d'identification des jeunes issus de l'immigration et que d'autres ont abordé les frontières ethniques à l'école dans le contexte montréalais, très peu d'études québécoises ont fait de lien entre processus d'identifications et frontières ethniques vécues dans le cadre scolaire. Nous nous intéressons aux deux thèmes simultanément, ce qui apporte une originalité au projet de recherche.

Nous verrons, dans la prochaine section, comment notre cadre théorique sera construit; cette démonstration nous permettra de montrer en quoi nous proposons une analyse théorique

originale du thème à l'étude. En effet, dans le cadre de ce mémoire, nous désirons comprendre le processus d'identifications des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration à travers la négociation des frontières ethniques vécues dans le milieu scolaire. Nous nous demanderons d'abord quel est le processus d'identification des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration. Nous spécifierons ensuite notre questionnement sur les types de catégories identitaires que ces jeunes déploient en plus de s'interroger sur le rôle que peuvent jouer les frontières ethniques en milieu scolaire. Pour ce faire, nous présenterons dans la prochaine section, le cadre théorique qui nous permettra de mener à bien notre projet et d'atteindre les objectifs posés.

Chapitre 2 : Cadre théorique

Afin de comprendre et analyser le processus d'identification des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration ainsi que le rôle que peuvent jouer les frontières ethniques en milieu scolaire, nous présenterons dans ce chapitre nos assises théoriques. Notre cadre d'analyse sera d'inspiration wébérienne. Nous nous pencherons d'abord sur la dimension subjective des groupes ethniques avec Weber. Nous présenterons ensuite la théorie des frontières ethniques avec les auteurs importants dans le domaine soit Fredrik Barth, Danielle Juteau et Richard Jenkins. Nous terminerons ensuite notre présentation par l'apport de Roger Brubaker et René Galissot en ce qui concerne le concept d'identification que nous utiliserons dans le cadre de cette recherche.

2.1 La perspective wébérienne de l'ethnicité

D'emblée, nous nous inspirerons de la théorie wébérienne des relations ethniques et de l'ethnicité qui se pose comme étant fondamentale dans l'étude de l'ethnicité afin d'introduire ensuite la notion de frontières ethniques (Barth, 2008; Juteau, 1999). Nous ferons une utilisation ciblée de l'œuvre de Weber, en se penchant principalement sur le chapitre « Les relations communautaires ethniques » paru dans le second tome d'*Économie et Société*. Malgré le fait que ce texte soit relativement court, il est fondamental dans le champ des relations ethniques et de l'étude de l'ethnicité. En effet, Weber y développe une approche constructiviste de l'ethnicité qui met l'accent sur la dimension subjective et relationnelle de cette dernière. Il rompt ainsi avec des conceptions essentialistes ou culturaliste de l'ethnicité en mettant l'accent sur l'aspect relationnel de la construction de cette dernière.

D'abord et avant tout, la perspective wébérienne donne une place importance à la subjectivité des individus dans la construction des groupes ethniques. En effet, le sociologue soutient que l'existence des groupes ethniques tient à la croyance partagée d'une origine commune par les membres du groupe :

[...] ces groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou des deux, ou sur des souvenirs de colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation — peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement (Weber, 1971, p. 130)

En s'inscrivant dans une approche wébérienne, nous nous éloignons d'une vision essentialiste qui perçoit l'ethnicité comme une essence donnée et figée. Weber (1971) propose plutôt d'étudier les groupes ethniques comme des constructions sociales mises en place par un groupe d'individus qui partagent une « croyance subjective » en une appartenance commune. Cet aspect d'appartenance commune est fort important dans la pensée de Weber; c'est cette appartenance qui donne lieu à la *communalisation*, qu'il explique comme la relation sociale fondée sur le sentiment d'appartenance à une communauté. Cela nous permet de rompre avec une perspective essentialiste qui n'étudierait que les traits communs jugés objectifs que partagent les membres d'une communauté, et ce, afin d'expliquer la formation de cette même communauté. Ainsi, le fait de partager certains traits phénotypiques (que Weber nomme traits anthropologiques) ne peut garantir la formation d'un groupe ethnique. Pour qu'il y ait présence de groupe ethnique, certains traits ou marqueurs doivent se voir donner un sens particulier par les membres du groupe. Par ailleurs, ces marqueurs, pour devenir significatifs, doivent être placés au sein des relations sociales - ce sont ces dernières qui auront une influence sur la signification donnée à certains traits (Poutignat & Streiff-Fenart, 2008, p. 41).

Si Weber mentionne l'importance de la subjectivité dans la formation d'une communauté, il admet tout de même que certains traits communs à un groupe puissent participer à la croyance d'appartenir à ce groupe : « Il est clair que la communauté linguistique et, à côté d'elle, la similitude de la réglementation rituelle de la vie conditionnée par des représentations religieuses semblables, sont partout des facteurs extraordinairement actifs d'un sentiment de parenté "ethnique" » (Weber, 1971, p.133). Dans d'autres cas toutefois, le fait de partager ces traits communs ne mène pas nécessairement à la *communalisation*, donc ce partage de traits communs ne peut être perçu comme une certitude d'une présence d'un groupe ethnique. Selon Poutignat et Streiff-Fenart (2008), « Weber observe que de fortes différences dialectiques ou religieuses peuvent exister entre les gens qui se perçoivent néanmoins subjectivement comme membres d'un même groupe » (p.40). Selon la perspective wébérienne, ces traits communs

n'agissent que comme créateurs d'un lien ethnique à la seule condition que les membres du groupe leur donnent ce sens. Ainsi, ce ne sont pas les traits de similitude d'un individu à l'autre qui doivent être étudiés, mais plutôt « l'activité de production, d'entretien et d'approfondissement de différences dont le poids objectif ne peut être évalué indépendamment de la signification que leur accordent les individus dans le cours de leurs relations sociales » (Poutignat & Streiff-Fenart, 2008, p. 41).

Par ailleurs, la théorie wébérienne des groupes ethniques est basée d'une part sur la subjectivité des acteurs, tel que démontré ci-dessus et d'autre part sur l'aspect relationnel de l'ethnicité. Ainsi, c'est dans les relations sociales que s'installe le rapport à la différence, qui lui est au centre de la communalisation. En effet, comme le mentionne Weber : « Les différences peuvent avoir un aspect positif en donnant aux individus de même espèce la conscience d'une vie en commun qui peut facilement devenir ensuite l'agent d'une communalisation » (1971, p.128). L'identité ethnique, selon Weber, se construit donc en réaction à une perception d'une différence, que Weber nomme répulsion, envers des « étrangers » et d'une attraction entre les individus qui perçoivent une appartenance commune. Il n'y aurait donc pas d'identité ethnique sans cet Autre que l'on perçoit comme un « étranger » et qui crée la conscience d'appartenir à un groupe ethnique formé du *Nous* (Poutignat & Streiff-Fenart, 2008). Ainsi, l'isolement ne peut pas agir comme trait formateur des groupes ethniques, bien au contraire. Pour qu'il y ait groupe ethnique, il doit donc y avoir présence de membres du *in-group* et du *out-group*, ainsi que des interactions dichotomisantes entre ces deux groupes. Les différences et oppositions dans les conduites ou dans les « coutumes » sont choisies et ne sont en aucun cas objectives : « Le contraste manifeste qui naît entre les conduites éveille d'ordinaire, de part et d'autre, la représentation d'une "altérité de sang", tout à fait indépendamment de la situation objective » (Weber, 1971, p.135). La valeur que les individus donnent à ces différences, Weber la nomme « honneur ethnique ». Cet honneur, principe organisateur du groupe ethnique, se traduit comme la conviction en « l'excellence de ses propres coutumes et l'infériorité des coutumes étrangères » (Weber, 1971, p.133). Ce sentiment se traduit comme une croyance en la supériorité des valeurs et des coutumes de son groupe ethnique (*in-group*) en opposition avec une forme de rejet de celles

des membres du *out-group*. L'honneur ethnique agit comme conservateur du groupe ethnique et de ses composantes.

Maintenant, nous approfondirons davantage avec le concept de frontières ethniques tel que développé par Barth, Jenkins et Juteau.

2.2 Les frontières ethniques : L'apport de Barth, Juteau et Jenkins

L'anthropologue Fredrik Barth (2008), dans son texte présentant sa théorie des frontières ethniques publié en 1969 et intitulé *Ethnic groups and boundaries*, a permis de mettre en place un cadre d'analyse des identifications ethniques chez les individus. Dans son œuvre, Barth rompt avec les théories objectivistes de l'ethnicité qui considèrent que les groupes ethniques sont identifiables par des traits culturels donnés. Ces traits culturels peuvent revêtir une certaine importance, mais selon des paramètres différents. Par exemple, à l'instar de la théorie webérienne, Barth soutient que des traits comme la langue, la religion et les relations de parenté ne sont ethniquement pertinents que lorsque les acteurs les utilisent comme facteurs de différenciation structurant leurs interactions sociales.

Barth prend ses distances du courant de pensée selon lequel l'éloignement entre les groupes est responsable du maintien des frontières ethniques. Un tel raisonnement est selon lui problématique en ce sens qu'il nous amène à croire que chaque groupe existe en soi et arrive à se construire indépendamment de la présence d'autres groupes – faisant de l'isolement d'un groupe la seule raison de l'existence des frontières ethniques. *A contrario*, les frontières ethniques peuvent être réelles et maintenues, et ce, « malgré le contact inter-ethnique et l'interdépendance entre les groupes » (Barth, 2008, p.205). Ainsi, la construction des catégories ethniques n'est pas liée à l'absence de contact, mais implique plutôt « des processus sociaux d'exclusion et d'incorporation par lesquels des catégories discrètes se maintiennent » (Barth, 2008, p.204). Qui plus est, les interactions sociales qui sont à la base de la création des frontières puisque ce sont ces dernières qui façonnent les traits utilisés afin de poser la frontière. Pour Barth, « le foyer d'investigation » doit être déplacé, passant de ce qui constitue

un groupe à partir de son histoire interne et sans lien avec l'Autre à une focalisation sur les frontières ethniques en tant que telles ainsi que sur leur maintien (1999, p.205).

Compte tenu de ce qui précède, il est possible d'affirmer que les interactions et les contacts intergroupes sont centraux dans la théorie barthienne. D'ailleurs, Barth définit les groupes ethniques comme « des catégories d'attribution et d'identification opérées par les acteurs eux-mêmes » et qui ont la « caractéristique d'organiser les interactions entre les individus » (p. 205). Les groupes ethniques sont en fait construits par l'« assignation » et l'« auto-attribution » des individus à des catégories ethniques (Poutignat & Streiff-Fenart, 2008). Barth s'inscrit donc dans une perspective apparentée à celle de Weber puisqu'il met l'accent sur les dimensions relationnelles et subjectives de l'ethnicité. En ce sens, l'ethnicité est étudiée en terme de croyance partagée en une origine commune réelle ou putative. Barth opère toutefois un déplacement du focus analytique, passant de l'étude du groupe ethnique à celui de frontières ethniques. Ainsi, la frontière est vue comme un processus à partir duquel les individus construisent et reproduisent les groupes ethniques à travers leurs interactions. Cette construction des frontières ne se fait pas à partir de traits objectifs, mais bien à partir de « différences » subjectives auxquelles les membres d'un groupe donnent une signification particulière. Ce choix de critères d'inclusion ou d'exclusion ne peut être prédit : « On ne peut pas prédire d'après des principes premiers quels seront les traits que les acteurs souligneront ou rendront pertinents comme traits organisationnels » (Barth, 2008, p.211). L'utilisation du terme organisationnel renvoie à l'importance des traits choisis qui ont pour but de structurer les interactions sociales entre les groupes.

Dans la théorie barthienne, les frontières sont analysées comme un processus au sein duquel les individus s'identifient à certains groupes dans un rapport dichotomisant entre les membres du *in-group* et du *out-group*, du Eux et du Nous (Barth, 2008). Comme mentionné précédemment, ce rapport entre les membres du *in-group* et du *out-group* passe nécessairement par l'interaction. Les acteurs s'identifient donc à un groupe, non pas selon des critères objectifs d'appartenance, mais bien dans l'interaction qui est elle-même porteuse de différences culturelles choisies subjectivement par ces acteurs. Comme le mentionne Barth, « identifier quelqu'un d'autre comme appartenant au même groupe ethnique que soi implique

que l'on partage avec lui des critères d'évaluation et de jugement » (2008, p.213),. Ces critères d'évaluation agissent comme facteur inclusif ou exclusif de l'Autre dans le *in-group*.

Ce sont donc les catégorisations et les autocatégorisations de l'individu qu'il sera intéressant d'étudier puisqu'elles nous permettront de comprendre les groupes ethniques à travers la négociation des frontières ethniques. Ainsi, l'ethnicité et l'identification étant étudiées sous l'axe des frontières, notre angle d'analyse se situera davantage dans les significations que les individus attribuent à certains traits culturels qui créent les catégories Eux/Nous : « Ce qui relève du domaine de l'ethnicité, ce ne sont pas les différences culturelles empiriquement observables, mais les conditions dans lesquelles certaines différences culturelles sont utilisées comme des symboles de la différenciation entre *in-group* et *out-group* » (Poutignat et Streiff-Fenart, 2008 : 141). Notre recherche, dans cette perspective, se concentre donc, non pas sur le matériau culturel lui-même, mais bien sur la construction de la frontière en tant que telle.

2.2.1 Juteau : frontières ethniques, rapports de pouvoir et socialisation

La théorisation de l'ethnicité et des frontières ethniques de la sociologue Danielle Juteau occupera une place importante au sein de notre propre analyse. Selon nous, l'idée de processus est fondamentale dans notre approche théorique (Barth, 2008; Brubaker, 2008) et la vision de l'ethnicité et des frontières ethniques de Juteau nous semblent tout à fait inscrites dans cette vision.

L'approche de Juteau est fondée, tout d'abord, sur l'existence de l'ethnicité. Selon elle, il s'agit d'un « fait social » que tout chercheur doit accepter afin d'être en mesure d'étudier le phénomène. S'inscrivant dans la théorie wéberienne, Juteau mentionne que l'ethnicité « n'est pas un donné, n'est pas définie une fois pour toutes et transmise héréditairement » (1999, p.32) et s'éloigne ainsi d'une conception essentialiste des groupes ethniques. Selon l'auteure, il est nécessaire de déconstruire l'idée que les groupes ethniques existent en soi et de se pencher plutôt sur les rapports inégaux qui constituent ces rapports sociaux. En effet, pour Juteau (1999), les groupes ethniques ne peuvent qu'être étudiés simplement comme des unités qui se

partagent des valeurs, des croyances et des pratiques, mais plutôt comme un processus qui donne un sens à la relation entre le « Nous » et le « Eux ». Juteau mentionne que « ce qu'il faut élucider, ce sont les relations à partir desquelles s'édifient les groupes ethniques » (1999, p.15). Il est primordial pour aborder les frontières ethniques de Juteau, de présenter ce qu'elle nomme la face interne et la face externe des rapports ethniques. La face externe des frontières est créée au sein même des relations sociales. Cette face se constitue donc dans le rapport à l'Autre, dans ce rapport d'altérité entre le « nous » et le « eux ». Ce rapport à l'Autre crée différentes formes de communalisation, terme que Juteau emprunte à la théorie webérienne. Quant à la face interne, elle renvoie au rapport à l'histoire et à la culture et est le résultat de la socialisation. Les éléments de mémoire historique et culturelle existent en soi, mais c'est au sein des rapports sociaux que ces derniers prennent un sens particulier. Juteau résume ainsi :

Les frontières ethniques comportent ainsi deux faces qui s'établissent de façon simultanée : la première, externe, se construit dans le rapport inégalitaire constitutif du « nous » et du « eux » [...] La seconde, interne, renvoie au rapport que le groupe ainsi configuré établit avec sa spécificité historique et culturelle (1999, p.186).

S'il s'agit d'un rapport simultané et dynamique et que les deux faces sont indissociables l'une de l'autre, il est aussi important de mentionner que c'est à partir de la face externe que se construit la face interne, puisque c'est au sein des rapports sociaux que sont choisies les marques qui serviront à délimiter les frontières. Les rapports sociaux ici mentionnés sont indissociables des rapports de domination en cours dans la société étudiée et ces derniers seront donc fondamentaux dans la compréhension que l'on doit avoir des frontières ethniques :

En nous penchant ici sur la construction de l'ethnicité et des frontières ethniques, nous partons en fait à la découverte des rapports de domination qui engendrent les groupes sociaux croyant avoir une origine commune et faisant de cette croyance le fondement de leur communalisation. (Juteau, p.179)

C'est donc à partir de ces rapports sociaux inégaux que les marques définissant le contour des frontières sont choisies. Pour Juteau, ces marques peuvent être aussi variées que la langue, la religion, la couleur de la peau ou encore le pays d'origine. Il est aussi important de rappeler que lorsque Juteau utilise les termes de dominés ou encore de minoritaires, elle se réfère en fait « aux groupes dont l'histoire et la culture ne sont pas celles que reproduisent dans une société les institutions comme l'école et les médias » (p.191).

Au sein du processus de création des frontières, une importance doit aussi être portée à la socialisation. Selon la sociologue, l'ethnicité est indissociable du travail de socialisation accompli par la mère envers ses enfants, et ce, dès leur plus jeune âge. Juteau mentionne que tous les êtres humains se voient transmettre des traits historiques et culturels spécifiques par le biais de la socialisation. Selon elle, toutefois, la socialisation des minoritaires et des majoritaires est vue et appelée différemment : « Chez les majoritaires, elle s'appelle humanité, tandis que chez les minoritaires, elle se nomme ethnicité. Si l'humanité des dominants est glorifiée, celle des dominés est méprisée ou anéantie, ce qui provoque la communalisation ethnique » (Juteau, 1999, p. 18). Pour Juteau donc, c'est par la socialisation que l'enfant devient « ethnique » aux yeux du groupe majoritaire :

Dans les faits, la socialisation renvoie à un processus par lequel les enfants sont, dès leur naissance, à la fois humanisés et ethnicisés, puisqu'ils acquièrent en même temps une culture spécifique et une conscience des frontières. Cette identité connaît bien entendu des fluctuations et des redéfinitions constantes à mesure que la face externe de la frontière est modifiée, au gré d'interactions collectives et individuelles. (Juteau, 1999, p.166)

Richard Jenkins (2008) accorde aussi beaucoup d'importance à la socialisation primaire, affirmant que l'enfant, dès son plus jeune âge, développe une vision du monde « ethnique ». Selon l'anthropologue, la socialisation correspond à la catégorisation puisque dès nos premières années de vie, nous apprenons, par les biais des personnes qui nous entourent, qui nous sommes et de quel groupe nous faisons partie :

It is easy to imagine how primary socialization may – depending on local circumstances and the salience of ethnicity – include an ethnic component. Cognitively, if nothing else, the child will develop a point of view on a world that is axiomatically organized in terms of ethnic classifications. She will learn not only that she is an 'X', but also what this means: in terms of her esteem and worth in her own eyes and in the eyes of others; in terms of appropriate and inappropriate behaviour; and in terms of what it means not to be an 'X', what it means to be a 'Y' or a 'Z' perhaps. (Jenkins, 2008, p.61)

Les théories des frontières ethniques telles que présentées précédemment sont un cadre d'analyse intéressant pour notre objet de recherche : le rapport d'identification exploré selon les frontières ethniques négociées dans l'interaction. Nous nous pencherons sur les rapports qui sous-entendent l'expérience scolaire. C'est donc le rôle des frontières ethniques qui nous

intéressent afin de mieux comprendre les catégories d'identification auxquelles les jeunes issus de l'immigration adhèrent.

2.2.2 Jenkins : Catégorisation et auto-identification

L'anthropologue Richard Jenkins (2008) s'inscrit aussi dans la lignée de Barth, de Juteau et des frontières ethniques. En effet, selon lui, l'ethnicité doit être analysée comme un processus bidirectionnel de la définition du Nous et du Eux qu'il nomme *internal definition* et *external definition*. L'ethnicité est en fait un processus qu'il nomme transactionnel et qui se divise en deux natures. D'une part, l'*internal definition* renvoie à l'autodéfinition de l'individu qu'il signale aux membres du *in-group* et du *out-group*. Il s'agit donc du processus d'identification (ou d'auto-identification) qui permet à un individu ou à un groupe de se définir en opposition à l'Autre. Pour Jenkins, il est primordial de rappeler que malgré la consonance personnelle du terme identification, il s'agit d'un processus indissociable des interactions sociales. D'autre part, l'*external definition* s'explique comme la catégorisation de l'Autre : « These are other-directed processes, during which one person or set of persons defines the other(s) as "X", "Y", or whatever » (Jenkins, 2008, p.55). Pour Jenkins, l'*external definition* est en fait la validation ou dans certains cas de la non-validation de l'autodéfinition de l'Autre, par un individu ou encore par un groupe d'individus. Évidemment, lorsque la catégorisation invalide l'auto-identification, cela peut mener à des conflits : « At the conflictual end of the spectrum of possibilities, however, there is the imposition, by one set of actors on another, of a name and/or characterization that the categorized do not recognize, which affects in significant ways their social experience(s) » (Jenkins, 2008, p.55). Ainsi, pour Jenkins, la catégorisation joue un rôle primordial au sein de l'identification puisque cette dernière peut réduire les possibilités dans les choix d'identification des individus placés dans une position minoritaire :

Internal or self-identification – whether by individuals or groups – is, however, not the only 'mechanism' of ethnic identity formation. People are not always in a position to 'choose' who they are or what their identity means in terms of its social consequences. Power differentials are important here. (Jenkins, 2008, p. 49)

Dès lors, la catégorisation peut avoir un impact significatif sur l'expérience sociale d'un individu. C'est aussi ce qu'affirme Mary Waters : « The ways in which ethnicity is flexible and symbolic and voluntary for white middle class Americans are the very ways in which it is not so for non-white and Hispanic Americans » (Waters, 1990 : 156). Ainsi, les possibilités de choisir son identification de façon volontaire sont grandement influencées par la catégorisation faite par les membres du groupe majoritaire. Qui plus est, les possibilités de reconnaissance comme membre du groupe majoritaire sont aussi conditionnées par le processus de racisation. Nous nous référons ici à la définition classique formulée par Robert Miles. Selon lui, la racisation est un processus dialectique de signification qui renvoie à « those instances where social relations between people have been structured by the signification of human biological characteristics in such a way as to define and construct differentiated social collectivities⁴ » (Miles, 1989). Selon Miles, la racisation est un processus social qui tente d'établir et de réifier des différences entre de groupes, et ce, en ce basant sur des différences de caractéristiques biologiques. Compte tenu de ce qui précède, il est possible d'affirmer que l'identification n'est jamais unilatérale et que les processus de catégorisation doivent être pris en compte pour analyser l'expérience sociale et la manière dont elle est vécue.

Ainsi, Jenkins se distancie d'une tendance en sciences sociales qui pose le concept d'« identité » comme un processus toujours changeant et en constante évolution en affirmant que « To say that ethnic identity is transactional and changeable is really to say that it *may* be; it doesn't mean that it *always* is, or *has* to be » (Jenkins, 2008, p.52). En effet, comme nous venons de l'exposer, les possibilités de choix d'identification peuvent être limitées dans certains cas, souvent au sein de rapport de pouvoirs inégaux qui influencent la catégorisation de certains individus ou groupe d'individus. Plutôt que de mettre l'accent exclusivement sur l'identification, nous proposons plutôt de s'intéresser au processus dynamique qui lie l'identification et catégorisation : « The process of defining 'us' demands that 'they' should be split off from, or contrasted with, 'us'; group identification is likely to proceed, at least in part, through categorizing others, whether positively or negatively » (Jenkins, 2008, p. 59). Par ailleurs, au centre de ce processus dynamique se trouvent les interactions, qui produisent et

⁴ En préférant le terme minorité racisée à minorité visible, nous nous référons à ce processus décrit par Miles afin de démontrer l'aspect de construction sociale de la « race ».

reproduisent les identifications et les catégorisations. S'inscrivant dans la lignée des interactionnistes, Jenkins souligne que le fait d'appartenir à X ou Y influence les interactions entre les membres du groupe des X ou des Y (Jenkins, 2008, p.172).

En somme, l'ethnicité est vue comme un processus dynamique et transactionnel qui se veut inséparable du rapport et des interactions entre les membres du *in-group* et du *out-group*. Elle est transactionnelle puisqu'il s'agit d'une négociation entre l'autodésignation de l'individu et la catégorisation de l'Autre (Jenkins, 2008). Elle est dynamique puisqu'elle est inséparable de la relation qui doit s'établir entre le *in-group* et le *out-group* (Jenkins, 2008). Cette perspective nous permet de tracer les lignes de notre recherche puisqu'elle permet de comprendre l'identification des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration sous l'angle des frontières ethniques négociées qui contribuent à créer cette identification.

2.2.3 La notion d'identification chez Brubaker et Galissot

Comme l'objectif de notre recherche est de comprendre les catégories d'identifications des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration, il est primordial d'expliquer la raison pour laquelle nous avons choisi ce terme plutôt que celui d'identité. Pour ce faire, nous présenterons dans un premier temps Rogers Brubaker, sociologue américain, qui s'est intéressé à l'utilisation du terme identité dans les sciences sociales. Critiquant le caractère galvaudé de la notion d'« identité » dans les sciences sociales, Brubaker (2001) en propose l'abandon, invitant les chercheurs à utiliser des catégories d'analyse distinctes des catégories de pratique; il invite donc à se pencher davantage sur les processus d'identification.

D'emblée, Brubaker nous annonce que le premier problème avec l'utilisation du terme « identité » : ce mot « a tendance à signifier trop (quand on l'entend au sens fort), trop peu (quand on l'entend au sens faible), ou à ne rien signifier du tout (à cause de son ambiguïté intrinsèque) » (2001, p. 66). Il y aurait une confusion dans l'utilisation de ce terme, puisque ce dernier serait d'une part intimement lié aux théories essentialistes selon lesquelles l'identité est une chose innée, que tous possèdent et d'autre part utilisés par les analystes constructivistes

qui *a contrario* utilisent le terme en se référant à quelque chose de construit, fluide et multiple. On y voit ici une contradiction dans l'utilisation du terme, terme chargé de connotations essentialistes. Selon Brubaker, « on ne voit pas clairement pourquoi ce qui est ordinairement décrit comme multiple, fragmenté et fluide devrait être conceptualisé comme une " identité " » (2001, p.71). En ce qui concerne les préoccupations quant au fait que le terme « identité » tend à ne rien signifier du tout, cela s'explique par le fait que ce mot se voit conférer une panoplie de sens différents, et souvent contradictoires. Le mot « identité » serait amené à remplir plusieurs significations telles que les types d'affiliation, d'affinité, d'appartenance, tout sentiment de communauté, de lien, de cohésion ainsi que toutes les catégories d'autocompréhension ou encore d'auto-identification – ce qui aurait pour effet d'en faire une « terminologie émoussée, plate et indifférenciée » (Brubaker, 2001, p.66).

Le terme « identité », introduit aux États-Unis dans les années 60, a d'abord été utilisé en psychologie sociale comme c'est le cas d'Erik Erikson avec son concept de « crise d'identité ». Toutefois, ce terme a rapidement été repris non seulement pour l'analyse sociale, mais utilisé aussi dans le vocabulaire journalistique, académique aussi bien que dans le langage de la pratique sociale et politique (Brubaker, 2001, p.67). C'est là que le deuxième problème se pose pour Brubaker puisque le terme « identité » fait partie à la fois de la catégorie de pratique et de la catégorie d'analyse. Lorsqu'il mentionne catégorie de pratique, Brubaker, s'inspirant de la théorie bourdieusienne, renvoie à des « catégories de l'expérience sociale quotidienne, développées et déployées par les acteurs sociaux ordinaires, en tant qu'elles se distinguent des catégories utilisées par les socioanalystes, qui se construisent à distance de l'expérience » (2001, p.69). Suivant Brubaker, il est donc problématique que les chercheurs fassent de l'« identité » une catégorie d'analyse dans la mesure où ce terme est d'abord une catégorie de la pratique utilisée par les entrepreneurs politiques participant à la réification des « identités », les faisant apparaître comme étant naturelles et non pas construites, relationnelles, voire processuelles. Le terme « identité » est utilisé tant comme catégorie de la pratique, donc dans la vie de tous les jours par les acteurs ordinaires, mais aussi comme catégories d'analyse, utilisés par les chercheurs, ce qui pose problème. Le problème tient surtout du fait qu'en parlant d'« identité » de cette manière, le chercheur présuppose que celle-ci existe :

Le problème est que, en tant que catégories analytiques, les termes de « nations », de « race » et d'« identité » sont bien souvent employés d'une manière qui ne se distingue quasiment pas de celle dont ils sont employés dans le domaine pratique : une manière implicitement ou explicitement réifiante, qui sous-entend ou affirme que des « nations », des « races » et des « identités » « existent » et que les gens « ont » une « nationalité », une « race », une « identité » (Brubaker, 2001, p.70).

Il n'est pas question ici de disqualifier tous les termes utilisés comme catégorie de pratique, mais bien d'être vigilants dans la manière dont le terme sera utilisé pour l'analyse. Pour éviter cette réification de termes chargés de sens, le chercheur doit demeurer critique quant à l'utilisation du terme « identité » comme catégorie d'analyse.

Nous utiliserons un groupe terminologique utilisé par Brubaker afin de remplacer l'usage du mot « identité » par celui d'identification et de catégorisation. Brubaker (2001) propose l'utilisation des termes « identification » et « catégorisation » puisque ces derniers impliquent « un processus et une activité » en plus d'être « dépourvu des connotations réifiantes du terme identité » (p.75). En plus de supposer un processus dynamique et de s'éloigner des tendances essentialistes du terme « identité », le terme identification nous permet de « spécifier quels sont les agents qui procèdent à l'identification » (Brubaker, 2001, p.75) et aussi quels sont ceux qui participent à la catégorisation de l'Autre. Qui plus est, identification et catégorisation supposent un rapport intrinsèque à la vie sociale, sans laquelle il est impossible d'étudier le phénomène, puisqu'il s'agit de l'étude du rapport de l'identification de soi-même (auto-identification), mais aussi d'une identification externe, de soi par autrui (catégorisation). Étant indissociable de la vie sociale, l'identification est vue par Brubaker comme un phénomène « situationnel et contextuel » (2001, p.75) et qui peut donc varier en fonction des différents contextes. C'est la raison pour laquelle nous adopterons les termes « auto-identification » et « catégorisation » qui se posent comme étant les meilleurs choix terminologiques pour répondre à nos objectifs de recherche. En effet, nous utiliserons 1) le terme identification en se référant à l'auto-identification, face interne des relations ethniques tel qu'expliqué par Juteau et 2) le terme « catégorisation » afin de référer à la face externe des relations ethniques, c'est-à-dire la catégorisation de soi par le groupe dominant. Notre utilisation du concept d'identification renverra à deux dimensions, l'une dite objective et l'autre dite subjective. Par

identification objective, nous faisons référence à l'expression d'une appartenance considérée par les acteurs comme étant factuelle et involontaire, peu importe la présence ou non d'un investissement émotif. Par identification subjective, nous faisons référence au processus par lequel l'acteur s'auto-définit volontairement, c'est-à-dire l'affirmation d'une identité qui, selon lui, le définit le mieux comme personne. Les dimensions objectives et subjectives peuvent donc s'imbriquer, entrer en complémentarité ou encore s'opposer.

Le discours de Gallissot (1987) s'inscrit dans la même lignée que celui de Brubaker (2001) lorsqu'il est question du terme identification. Tout comme Brubaker (2001), Gallissot, dans son texte *Sous l'identité, le procès d'identification*, opte pour le terme d'identification afin de nommer ce processus actif et complexe qui structure les relations ethniques :

Il se produit un va-et-vient d'identification fictive dans une référence collective mouvante, majoritaire ou minoritaire, aliénante ou précaire. Cet exercice permanent, en étant recommencé, s'inscrit dans des rapports sociaux inégaux, répond à des assignations dévalorisantes, à des situations de rejet, ou à l'opposé relève du complexe de supériorité qui est national (p.18)

Gallissot se distancie d'emblée de l'utilisation du terme « identité » à tendance psychologique ainsi que des « exaltations ethnologiques » de ce dernier (Gallissot, 1987, p.15) et met plutôt l'accent sur la dimension relationnelle de l'identification : « Dans l'identification que l'on reçoit et que l'on affirme, que l'on fasse avec ou qu'on la retourne à l'envoyeur, l'interaction est fondamentale » (Gallissot, 1987, p.17). Par ailleurs, il nous rappelle que les « identités », les « groupes ethniques » et les « nations » ne sont pas transhistoriques, mais qu'elles sont plutôt des constructions sociales. Ainsi, l'identification des individus est indissociable des relations ethniques qui peuvent se présenter comme des relations de pouvoir inégalitaires. En effet, il y aurait un « caractère à la fois social et collectif » à toute identification et elle serait donc indissociable des relations de pouvoir et hiérarchiques (Gallissot, 1987, p.16).

Pour l'historien, deux types d'identification peuvent être négociées, l'identification d'appartenance et l'identification de référence. L'identification d'appartenance se réfère à l'appartenance sociale, par cela Gallissot entend le « réseau des relations immédiates, familiales, de foyer, de quartier, d'école, de groupe de pairs » (1987, p.17). L'identification de

référence quant à elle est davantage de l'ordre mythique, elle renvoie donc « non seulement au statut dans la société globale, [...], mais appartient aussi au partage idéologique des conflits du moment perçus dans une vision mondiale d'affrontement » (Gallissot, 1987, p.17). Encore une fois, nous remarquons ici l'importance donnée aux relations de pouvoir inégales dans la société et par le fait même, dans les interactions. Les majoritaires auraient donc tendance à porter l'idée selon laquelle leurs origines sont pures et supérieures en comparaison avec celles des groupes minoritaires. C'est à partir de cette croyance en la « pureté originelle » que sont justifiées les inégalités vécues par les groupes minoritaires, qui sont, à partir de ce moment, ethnicisés de manière inégale. Le « Nous » majoritaire « procède ensuite par une série de distinctions : religieuses, culturelles, originelles... rarement explicitement raciales, qui distribuent les identifications, qu'elles soient acceptées, assumées ou combattues » (Gallissot, 1987, p.23).

Compte tenu de ce qui précède, c'est le terme d'identification que nous avons décidé d'utiliser dans le cadre de ce mémoire puisqu'il implique un processus, une activité. Le travail accompli par Brubaker sur les concepts d'« identité » et d'ethnicité permet « de substituer à des concepts souvent galvaudés, voire contradictoires, une étude des processus et des mécanismes au cœur des dynamiques identitaires » (Dufour, 2015, p. 364). En nous intéressant aux catégories d'identification des jeunes issus de l'immigration et du lien qu'il peut y avoir avec leurs perceptions et expériences des frontières ethniques dans le cadre scolaire, nous croyons qu'il est important que notre analyse tienne compte du fait que l'« identité » n'est pas donnée et que, par le fait même, il s'agit plutôt d'un processus que nous nommerons « identification ».

2.3 Synthèse du cadre théorique et questions de recherche

Notre cadre théorique est pertinent puisqu'il permet de se distancier d'une approche qui étudierait seulement les représentations identitaires du jeune. Il nous permet plutôt de nous rapprocher d'une étude approfondie du processus d'identification des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration à travers la négociation des frontières ethniques vécues dans le milieu scolaire. Qui plus est, il est intéressant et nécessaire de tenir compte des rapports de

pouvoir dans le processus de construction des identifications de ces jeunes. Nous analyserons donc les perceptions des interactions sociales par les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration, et ce, afin de comprendre les relations ethniques se déroulant dans le milieu scolaire. La recherche est donc pertinente en ce sens qu'elle a pour but de mieux comprendre le processus de choix des catégories d'identification du jeune de deuxième génération issue de l'immigration en le situant dans le processus de construction des frontières qu'il a vécu à l'école secondaire.

À la lumière de ce qui vient d'être exposé, il nous est maintenant possible de présenter nos questions de recherche :

Question principale :

- Quel est le processus d'identification des jeunes de deuxième génération issus de l'immigration?

Questions spécifiques :

- À partir de quels types de catégories identitaires ces jeunes négocient-ils cette identification?
- Quel rôle les frontières ethniques construites et négociées en milieu scolaire ont-elles à jouer dans ce processus d'identification?

Compte tenu de ce que nous avons exposé dans notre revue de littérature ainsi que dans notre cadre théorique, nous posons l'hypothèse que les jeunes vont avoir tendance à s'identifier en réaction à la catégorie « Québécois », une catégorie dont les frontières seraient perçues comme étant plus étanches; ils mobiliseront des catégories d'identification leur permettant une différenciation en rapport à cette catégorie de « Québécois ». Nous anticipons que les jeunes auront tendance à refuser l'identification au groupe majoritaire ou encore à ressentir une exclusion par le groupe majoritaire. Ainsi, nous croyons que nos participants auront tendance à utiliser une identification faisant référence à la nationalité de leurs parents ou encore en utilisant des identifications « à trait d'union ». Sachant que les frontières ethniques structurent

les interactions entre les acteurs, nous croyons que, dans le contexte scolaire, les jeunes auront tendance à entretenir moins de rapports avec les membres du groupe majoritaire et à ne pas partager une identification commune avec les membres de ce groupe, mais plutôt d'avoir recours à une communalisation avec les jeunes issus de l'immigration. Ainsi, nous croyons que les jeunes percevront des groupes divisés ethniquement à l'intérieur de l'école secondaire et qu'ils choisiront davantage des amitiés avec des jeunes faisant partie du groupe minoritaire.

Chapitre 3 : Méthodologie

Notre cadre théorique, présenté ci-haut, vient justifier l'utilisation d'une méthodologie de type qualitatif comme type de méthodologie afin de mener à bien l'analyse de nos données. Dans cette section, nous présenterons d'abord la recherche principale dans laquelle s'inscrit notre recherche et justifierons ensuite le choix du type de méthode choisie, l'échantillon, le mode de recrutement des participants, les informations relatives aux entretiens, les dimensions de l'analyse ainsi que les limites de notre recherche. Rappelons d'abord les objectifs de notre recherche. Nous tenterons de décrire le processus d'identification des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration. Plus spécifiquement, nous tenterons de définir à quel type de catégories identitaires ces jeunes s'identifient. Et finalement, nous tenterons de mieux de comprendre le rôle que peuvent jouer les frontières ethniques négociées en milieu scolaire sur le processus d'identification de ces jeunes.

3.1 Utilisation de données : la recherche principale

Notre recherche s'inscrit dans un projet de recherche plus large mené par Marie-Odile Magnan, professeur au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal portant le titre suivant : *Expérience scolaire et logiques d'orientation dans le marché scolaire linguistique montréalais des cégépiens de deuxième génération issue de l'immigration*. Il s'agit d'une recherche traitant l'expérience scolaire et les logiques d'orientation dans le marché scolaire linguistique montréalais des cégépiens de deuxième génération issue de l'immigration. L'objectif principal de cette recherche est d'analyser le lien entre l'expérience scolaire et les logiques d'orientation des jeunes issus de l'immigration. Cette recherche est en cours de réalisation et au cours de la réalisation de ce mémoire, aucune analyse préliminaire n'a encore été réalisée. Dans le cadre de ce projet, un important corpus de 60 récits de vie rétrospectifs a été amassé. Nous inscrirons donc notre recherche à l'intérieur

de cette recherche principale⁵, en nous concentrant toutefois sur le récit rétrospectif de l'expérience scolaire vécue au secondaire par ces jeunes cégépiens issus de l'immigration. Nous nous concentrerons à étudier leurs identifications durant l'adolescence, ainsi que l'influence que peuvent avoir eue les frontières ethniques vécues sur ce processus d'identification, et ce, en prenant en compte leurs expériences à l'école secondaire.

3.2 Une recherche qualitative

Tel que mentionné ci-haut, notre univers d'analyse est qualitatif. Il s'agit selon nous du meilleur moyen pour décrire et comprendre en profondeur le phénomène à l'étude. Selon Pires, la recherche qualitative se caractérise « par sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue étant donné, justement, sa capacité de permettre au chercheur de rendre compte [...] du point de vue de l'intérieur [...] » (Pires, 1997a, p.52). En effet, la recherche qualitative permet d'analyser substantiellement la vision subjective des jeunes sur leur propre processus d'identification ainsi que le sens qu'ils confèrent à leurs expériences sociales et personnelles. Paillé et Mucchielli (2005) définissent la recherche qualitative comme « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction du sens » (p.6). C'est exactement ce que nous tenterons d'accomplir en analysant en profondeur les entretiens menés avec ces jeunes afin d'en faire ressortir leur subjectivité en ce qui concerne leur expérience durant l'adolescence, à l'école secondaire.

Le choix de la méthode qualitative pour cette recherche puise sa pertinence méthodologiquement et théoriquement. Du côté méthodologique, le choix des entrevues semi-dirigées permet de prendre en compte « l'hétérogénéité des situations » ainsi que « la diversité des trajectoires et des expériences » et c'est ce qui confère une force à ce type d'analyse et au sujet que nous voulons étudier (Groulx, 1997, p.61). En plus de prendre en compte la diversité

⁵ Lorsque nous utilisons le terme *recherche principale*, nous nous référons à la recherche menée par Marie-Odile Magnan portant le titre : *Expérience scolaire et logiques d'orientation dans le marché scolaire linguistique montréalais des cégépiens de deuxième génération issue de l'immigration*.

des parcours et des expériences, l'entretien est « indispensable, non seulement comme méthode pour appréhender l'expérience des autres, mais également comme outil permettant d'éclairer leurs conduites dans la mesure où ces conduites ne peuvent s'interpréter qu'en considération de la perspective même des acteurs, c'est-à-dire du sens qu'eux-mêmes confèrent à leurs actions » (Poupart, 1997, p.175). Dans cette perspective, l'acteur se retrouve au centre de la recherche et ce sont ses représentations subjectives qui apparaissent intéressantes pour le chercheur (Fortin, 2010). En effet, la recherche qualitative et l'utilisation d'entrevues semi-dirigées permettent de rendre compte de la façon la plus juste de la subjectivité de l'acteur social, ce qui est, dans nos cas, le matériau le plus important pour la recherche. Qui plus est et comme le souligne Poupart (1997), l'entretien qualitatif est « un instrument privilégié pour dénoncer, de l'intérieur, les préjugés sociaux, les pratiques discriminatoires ou d'exclusion et les iniquités dont peuvent faire l'objet certains groupes considérés comme « différents », [...] certaines minorités ethniques [...] » (p.178). Ainsi, nous aborderons la recherche de manière à ce que l'acteur explicite le sens qu'il donne à ses expériences scolaires, aux interactions et à sa ou ses identifications, et ce, afin que nous puissions analyser ces dernières en profondeur.

Du côté théorique, nous croyons que l'analyse qualitative et l'utilisation d'entrevues sont les moyens les plus efficaces de présenter une analyse en accord avec notre cadre théorique. En effet, tel qu'abordé dans celui-ci, l'« identité » pose problème en tant que catégorie d'analyse comme mentionné par Brubaker (2001). Le fait de choisir la recherche qualitative allait de soi afin d'aborder l'identification en tant que processus que l'on peut comprendre comme relationnel et contextuel. Il est en effet important pour nous de nous éloigner d'une vision figée de l'« identité », la prenant comme une chose existante en soi, en utilisant plutôt l'identification en tant que processus qui lui, se doit d'être en lien direct avec l'expérience subjective des participants, en tant qu'acteurs sociaux. Ainsi, l'entrevue semble le moyen le plus pertinent de rendre compte de ce processus en y incluant les facteurs relationnels et contextuels de cette identification. En suivant nos orientations théoriques, l'entrevue semi-dirigée semble être toute désignée afin de remplir nos objectifs de recherche.

3.3 L'échantillon, le mode de recrutement et le profil des participants

Les participants à la recherche principale, et donc à la nôtre, sont de jeunes cégépiens de deuxième génération issue de l'immigration. Ils sont nés au Québec de parents immigrants. Le choix des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration nous paraît intéressant puisque ces derniers, selon la majorité des études portant sur le sujet et malgré le fait qu'ils soient nés au Québec, s'identifient davantage au pays d'origine de leurs parents et qu'en utilisant la catégorie « Québécois ». Ils constituent donc un cas intéressant d'analyse puisque malgré le fait qu'ils aient été instruits et socialisés à l'école québécoise, ils ne semblent pas enclins à se définir comme Québécois. Les participants doivent aussi avoir fait l'ensemble de leurs études primaires et secondaires en français à Montréal. Nous avons choisi des jeunes de deuxième génération ayant réalisé leurs études dans le secteur francophone puisque cela nous permettra de voir s'il y a eu négociation des frontières intergroupes avec le groupe majoritaire « francophone québécois ». Afin de participer à la recherche, ils doivent aussi étudier dans un cégep montréalais et être âgés de 18 à 30 ans au moment de l'entrevue. Nous trouvons intéressant de choisir des jeunes fréquentant maintenant le cégep pour nous parler de leur expérience au secondaire puisqu'il s'agit d'une période qui n'est pas trop éloignée dans leur mémoire et sur laquelle ils peuvent maintenant avoir un regard réflexif. Le fait de choisir spécifiquement Montréal s'explique du fait que la majorité des personnes nées à l'étranger résident dans la grande région de Montréal. Selon les données de 2011, 86,8 % de ceux-ci y résidaient (MIDI, 2014b). Cela se reflète évidemment sur la composition des classes, les écoles montréalaises étant composées à près de 60 % d'élèves issus de l'immigration. Le but de la recherche étant d'étudier le processus d'identification des jeunes montréalais de deuxième génération issue de l'immigration à travers la négociation des frontières ethniques vécues à l'école, la ville de Montréal s'impose puisqu'elle est le lieu où cette diversité est la plus présente.

Comme mentionné ci-haut, la recherche principale a été menée auprès de 60 participants. Ces participants ont été recrutés par l'entremise d'affichage sur les campus des cégeps montréalais

ainsi que sur les réseaux sociaux. Il s'agit donc d'un corpus par choix raisonné. Sur ce nombre de 60 participants, nous avons choisi 13 entrevues, et ce, afin d'arriver à la saturation des données. Nous avons choisi les entrevues à analyser parmi le corpus global (60). Pour parvenir à cette sélection, nous avons visé l'hétérogénéité du corpus choisi afin d'en arriver à une diversification intragroupe qui tient compte de cas variés (Pires, 1997b). Selon Pires (1997b), il est pertinent d'utiliser la diversification afin de donner un meilleur « portrait global » interne. Pour se faire, notre corpus inclut des jeunes provenant de plusieurs pays d'origine, des jeunes ayant des langues maternelles et d'usage diversifiées (français, anglais, autres langues non officielles), des jeunes ayant fait le choix du cégep en français ou en anglais, ainsi que des jeunes de sexe masculin et féminin. Nous avons aussi choisi des jeunes ayant fréquenté l'école publique durant la majorité de leur parcours afin d'éviter d'avoir des résultats trop éloignés étant donné la différence de milieux.

3.4 Déontologie de la recherche : certificat éthique et formulaire de consentement

En ce qui concerne la dimension éthique de la recherche principale, il est important de souligner qu'un certificat d'éthique a été octroyé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal (CPÉR). Tel que confirmé avec les membres du comité éthique, notre projet est aussi couvert par le certificat d'éthique⁶ attribué auparavant à la recherche principale.

Au début de chacune des entrevues, les participants se sont fait lire à voix haute le formulaire de consentement⁷ par l'intervieweuse. Les participants ont été informés de leurs droits, que leur participation est volontaire, qu'ils ont la possibilité de se retirer de l'étude à tout moment et qu'ils peuvent refuser de répondre à des questions selon leur gré. Qui plus est, les participants sont informés du cadre de la recherche ainsi que de ses objectifs. Évidemment, l'anonymat et la confidentialité sont respectés et le nom des participants a été remplacé par des

⁶ Certificat 13-085-D

⁷ Voir Annexe 1 : Formulaire de consentement

pseudonymes lors de l'analyse des données. Finalement, les données amassées sont conservées dans un fichier sécurisé dont la chercheuse principale et les assistantes de recherche sont les seules à connaître le code d'accès. Les participants ont reçu une compensation financière de 20\$ à la fin de l'entrevue pour leur participation à la recherche. Les participants ont aussi rempli une fiche sociodémographique⁸ contenant des informations diverses sur le participant telles que la langue maternelle, la langue d'usage au quotidien, les écoles fréquentées, l'état civil, le revenu annuel, ainsi que des informations sur leurs parents telles que la langue maternelle, le pays d'origine, le niveau d'éducation ainsi que l'occupation actuelle et antérieure de ces derniers. Les participants ont aussi été assurés que les informations contenues dans la fiche sociodémographique ne permettraient pas de les identifier.

3.5 La conduite des entretiens : structure et réalisation

Les entrevues ont été réalisées par les assistantes de recherche de la recherche principale à l'aide d'un guide d'entretien⁹. Il s'agit d'entretiens biographiques, plus précisément menés selon la méthode de récit de vie. En effet, le participant raconte de manière approfondie et diachronique ses expériences scolaires vécues au primaire et au secondaire. Les entrevues comprenaient donc des questions ouvertes afin de respecter le récit livré par le participant. Le récit de vie permet d'ailleurs au chercheur de comprendre le point de vue du participant en ce qui concerne ses expériences vécues au fil des transitions scolaires (expériences des frontières intergroupes, processus d'identification, etc.), et ce, de manière détaillée (Bertaux, 1997). Comme mentionné précédemment, l'entrevue semi-dirigée a aussi été préférée à cause de sa flexibilité. En effet, puisque les participants étaient amenés à faire un récit de vie, il était important que ces derniers puissent avoir une certaine liberté au niveau de ce récit. Ainsi, ce type d'entretien laisse au participant « un maximum de liberté pour s'exprimer sur le ou les thèmes de la recherche, celui-ci est plus susceptible de le faire selon ses propres catégories et selon son propre langage » (Poupart, 1997, p.182). Qui plus est, si l'aspect de liberté est

⁸ Voir Annexe 2 : Fiche sociodémographique

⁹ Voir Annexe 3 : Guide d'entretien individuel

important, l'avantage de la profondeur de l'entrevue est aussi important. En effet, l'entrevue semi-dirigée permet l'approfondissement des thèmes abordés au cours de l'entretien, ce qui la rend particulièrement riche (Poupart, 1997). Les entretiens abordaient des questions concernant l'histoire familiale des participants, leurs expériences scolaires, leurs identifications, ainsi que la façon dont les choix postsecondaires ont été effectués.

Les entrevues ont été réalisées en français ou en anglais, selon les préférences du participant. Elles ont été menées à l'endroit qui convenait le plus au participant, le plus souvent au cégep de ce dernier. La durée des entrevues que nous avons sélectionnées (13) varie entre 1 heure et 2 minutes et 2 heures et 48 minutes. La durée moyenne de ces treize entretiens est de 1 heure 38 minutes.

3.6 Procédure d'analyse des données

Les données ont été transcrites sous forme de verbatim puis analysées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative QDAMiner. Le traitement des données a été réalisé selon une analyse thématique de contenu c'est-à-dire « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatif du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (Paillé & Mucchielli, 2008, p.124). Ainsi, un codage a été effectué afin de faire ressortir les thèmes les plus pertinents, toujours en lien avec les concepts développés dans le cadre théorique (frontières ethniques – interne et externe - , catégories d'identification, etc.). Puisque nous nous intéressons spécifiquement à l'expérience au secondaire des participants, nous avons utilisé principalement la section 2 du guide d'entretien¹⁰, soit la section intitulée « L'expérience dans les écoles primaires et secondaires francophones à Montréal ». Plus précisément, nous avons utilisé la section sur l'expérience à l'école secondaire et les thèmes tels que l'attitude face à l'école, l'attitude du jeune face aux différents acteurs scolaires (enseignants, directeurs d'école, conseillers d'orientation, etc.), les rapports avec les pairs (langues parlées avec les pairs, interactions, catégorisations intergroupes,

¹⁰ Voir Annexe 3 : Guide d'entretien individuel

expériences de discrimination, etc.), le rapport à la langue française et à la loi 101, ainsi que les sentiments d'appartenance (linguistique, culturel, territorial, etc.) Dès lors, il a été possible de faire ressortir les thèmes les plus importants lors de l'analyse des récits de vie de nos jeunes participants : auto-identification, catégorisation externe, frontières ethniques, identification au groupe majoritaire et expérience de vie, tel que présenté plus en détail ici :

Tableau I : Codes utilisés lors de l'analyse des entretiens

TYPES DE CODES	NOMS DES CODES	DÉFINITIONS
Code principal	Auto-identification	Les éléments touchant à l'auto-identification des participants durant leur adolescence.
Sous-codes	Auto-identification objective	Lorsque le participant réfère à son lieu de naissance ou son lieu de résidence de manière objective pour expliquer son auto-identification.
	Auto-identification subjective	Quand l'assertion fait appel au sentiment d'appartenance au sens d'un investissement personnel délibéré.
Code principal	Catégorisation externe	Les éléments touchant à la catégorisation du participant par l'Autre (ici le Québécois dit « de souche » d'origine canadienne-française).
Sous-codes	Catégorisation externe générale	Tout ce qui touche aux procédés de catégorisation de la part des membres du groupe majoritaire et qui a pour incidence d'exclure ou d'inclure le participant dans cette catégorie.
	Catégorisation externe / stéréotypisation	La catégorisation externe qui passe par la stéréotypisation et que le participant a vécue comme tel.
	Catégorisation externe / traits physiques	La catégorisation externe qui passe par la mise en avant des traits physiques du participant afin de l'inclure ou l'exclure du groupe majoritaire.
Code principal	Frontières ethniques	Tout ce qui réfère à la présence de frontières ethniques à l'école ou durant l'adolescence du participant.

Sous-codes	Amis au secondaire	Le choix des amis au secondaire du participant.
	Marquage des frontières	Ce qui trace une frontière entre le participant et les membres du groupe majoritaire.
	Expérience de racisme	Les expériences de racisme recensées par le participant durant son adolescence.
Code principal	Identification du groupe majoritaire	Les éléments touchant à l'attribution de certaines catégories par le participant aux membres du groupe majoritaire.
Sous-codes	Rapport avec les membres du groupe majoritaire	La nature des rapports entre le participant et les membres du groupe majoritaire.
	Attributions catégorielles des membres du groupe majoritaire	Les attributions catégorielles que le participant octroie aux membres du groupe majoritaire.
Code principal	Expérience de vie	Les éléments touchant à l'expérience plus générale de vie du participant durant son adolescence.
Sous-codes	Type d'école secondaire	Le type d'école secondaire fréquentée par le participant (profil socioéconomique, composition ethnoculturelle, etc.)
	Socialisation parentale	L'expérience du participant en ce qui a trait à l'éducation parentale et plus souvent qu'autrement, les différences perçues entre son éducation et celles des jeunes du groupe majoritaire.
	Double nationalité	L'expérience du participant quant à la double nationalité et les conflits possibles s'y rattachant.

Cette codification suit notre cadre théorique d'une part, mais a aussi été modelée selon les thèmes abordés par les participants durant les entretiens. Nous pouvons donc dire que le codage s'est fait de manière mixte (Van der Maren, 1996) c'est-à-dire qu'un certain nombre de thèmes ont été choisis préalablement, tels que mentionnés précédemment, mais sommes restés ouverts à certains ajouts ou modifications en cours d'analyse des données. Cela nous a permis de faire émerger de nouveaux thèmes qui sont ressortis des récits livrés par les participants. Grâce à ce codage, nous avons pu faire ressortir des tendances de l'ensemble des récits analysés. Pour chacun des thèmes, nous avons relevé les points communs entre les différents récits des participants et ainsi nous avons ainsi pu les comparer de manière

transversale. Nous avons finalement pu établir des sous-groupes de comparaison pour en arriver à une analyse cohérente et qui répond aux objectifs de la recherche.

3.8 Présentation des participants

Nous avons sélectionné 13 participants selon les variables que nous avons mentionnées précédemment. Ces 13 participants ont des profils variés en terme de pays d'origine, d'âge, de sexe, de langue maternelle et de choix de langue d'enseignement au cégep. Nos participants ont entre 18 et 26 ans et une moyenne d'âge de 19,5 ans. Leurs parents sont originaires de 13 pays différents. Nous avons choisi 3 hommes et 10 femmes, ce ratio étant inégal, mais représentatif de la constitution du corpus principal qui contient davantage de participantes. La majorité de nos participants sont nés ici, à l'exception de 4 participants qui sont nés à l'étranger, mais tous arrivés avant l'âge de 3 ans. Nous avons aussi voulu que l'échantillon soit équivalent en terme du choix de cégep, francophone ou anglophone. Ainsi, 6 de nos participants fréquentent un cégep francophone et les 7 autres un cégep anglophone.

Nous présenterons nos participants en utilisant les pseudonymes qui leur ont été attribués selon le pays d'origine des parents, leur pays de naissance (si autre que Québec, l'âge d'arrivée), l'âge actuel, le sexe, la langue maternelle.

Gabriel : Haïti, Québec, 26 ans, homme, français et créole

Justin : Chine, Québec, 17 ans, homme, cantonnais

Aïda : Algérie, Algérie (arrivée au Québec à 1 an et demi), 19 ans, femme, berbère et arabe

Jessica : Haïti, Québec, 24 ans, femme, français et créole

Maria : Pérou, Québec, 18 ans, femme, espagnol

Alexander : Salvador, Salvador (arrivé à 3 ans), 20 ans, homme, espagnol

Yasmine : Maroc, Québec, 19 ans, femme, français

Anna : Bulgarie, Bulgarie (arrivée à 2 mois), 18 ans, femme, bulgare

Hiruni : Sri Lanka, Sri Lanka (arrivée à 3 ans), 18 ans, femme, tamil

Mona : Guyana, Québec, 19 ans, femme, anglais

Amanda : Philippine, Québec, 19 ans, femme, anglais et français

Neha : Pakistan, Québec, 18 ans, femme, pashtua et français

Leila : Iran et Nicaragua, Québec, 20 ans, femme, anglais et farsi

3.7 Les limites de la recherche

La première limite se rapporte au fait que nous nous inscrivons dans une recherche plus large et déjà en cours de réalisation. Cela fait en sorte que nous n'avons pas le pouvoir de choisir les questions qui ont été posées lors des entretiens. Par conséquent, nous nous en sommes tenus aux données amassées lors des entretiens afin de produire une analyse du phénomène qui est fidèle aux propos tenus lors de ces rencontres. Par ailleurs, plusieurs questions posées lors de ces entretiens entrent en lien direct avec les thèmes qui nous sont utiles dans le cadre de notre recherche, ce qui aura pour effet de pallier cette limite. Cette recherche nous a permis de saisir le point de vue de ces acteurs sur leurs propres identifications ainsi que leur rapport aux frontières ethniques négociées à l'école secondaire. Dans un autre ordre d'idées, puisqu'il s'agit de récits de vie rétrospectifs livrés par de jeunes cégépiens et que nous nous intéressons spécifiquement à la période du secondaire, ces jeunes pourraient avoir reconstruit ou modifié leurs souvenirs du secondaire. Néanmoins, cette reconstruction a posteriori nous permettra de débusquer les représentations collectives et la construction sociale des frontières ethniques imaginées en contexte montréalais pluriethnique. D'autre part, le corpus choisi contient un total de 13 entretiens ce qui ne représente qu'un échantillon limité. Nous ne pouvons donc pas nous permettre de faire de généralisation vu la taille de l'échantillon analysé. Toutefois, ces entretiens riches en contenu nous ont permis d'analyser en profondeur les cas présentés, ce qui a une valeur intéressante du point de vue de la recherche.

Chapitre 4 : Identifications et catégorisations

Tel que mentionné dans nos objectifs de recherche, ce chapitre se concentrera d'une part sur l'identification des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration et d'autre part sur la catégorisation vécue par nos participants durant leur expérience à l'école secondaire. Nous reprenons ici les concepts d'identification en s'inspirant de la théorisation qu'en ont fait Roger Brubaker et René Galissot. Cela nous permettra d'abord de présenter la variété des catégories d'identification utilisées par les participants, ce que nous ferons en les présentant en sous-groupe d'analyse. Nous utiliserons ensuite le concept de catégorisation (Juteau, 1999; Brubaker, 2001; Jenkins, 2008) afin de démontrer les rapports de pouvoir existants qui influencent les expériences sociales de nos participants et leur capacité à s'identifier librement. Ces expériences se divisent en deux catégories principales soit ce que les jeunes ont vécu par rapport à leur appartenance à une minorité racisée puis les expériences de stéréotypisation. Nous verrons ainsi comment d'une part nos participants utilisent les catégories d'identification pour ensuite se focaliser sur l'importance que la catégorisation par le groupe majoritaire¹¹ des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration peut avoir sur leurs identifications.

4.1 L'identification au secondaire des jeunes issus de l'immigration : Un portrait varié

À des fins d'analyse, nous avons décidé lors du codage de diviser les identifications en deux catégories soit les identifications dites objectives et les identifications dites subjectives. Lorsque nous parlons d'identification objective, nous faisons référence à l'utilisation de fait pour déterminer l'identification – des faits liés au lieu de naissance ou encore d'endroit de résidence. *A contrario*, nous parlons d'identification subjective lorsque les participants évoquent la manière dont ils se sentent, comment ils se perçoivent. À la suite des analyses, nous pouvons affirmer que la forte majorité des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration utilisent des identifications subjectives au secondaire, c'est-à-dire qu'ils

¹¹ Lorsque nous parlerons de majoritaire nous faisons référence aux Québécois d'origine canadienne-française

utilisent d'abord des termes qui représentent qui ils sont, leurs racines « perçues ». Ils parlent peu de leur lieu de naissance, de l'endroit où ils vivent et se concentrent surtout sur leurs origines familiales.

4.1.1 Les identifications comprenant le terme « Québécois[e] »

Comme nous l'avons vu précédemment, dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, il est mentionné que l'un des objectifs de cette politique est de développer chez les élèves issus de l'immigration un sentiment d'appartenance au Québec (MELS, 1998). Tel que mentionné ci-haut, ce sentiment d'appartenance n'est pas clairement expliqué dans la politique et un flou persiste. Il est difficile de dire si l'objectif de cette politique est le développement d'une identification davantage objective ou subjective. Or, malgré le fait que les élèves choisis pour l'étude ont fait l'entièreté de leur parcours scolaire primaire et secondaire en français au Québec, seuls 5 participants sur un total de 13 ont utilisé le terme « Québécois » pour s'identifier, et ce, de manière objective ou subjective. Ce terme est majoritairement accompagné d'autres termes et est utilisé de manière plus souvent qu'autrement objective ou encore avec des bémols importants. Nous verrons d'abord trois participantes qui font une utilisation plutôt objective du terme « Québécois » pour ensuite s'intéresser à deux participants qui utilisent aussi ce terme, mais de manière différente.

Lorsqu'interrogée au sujet de son identification, Amanda mentionne qu'elle se sent Philippine et Canadienne, mais que c'est au secondaire qu'elle a commencé à ajouter « Québécoise » à son identification :

Je crois que c'est là où ça changé pour moi, à cause c'est là où j'ai comme réalisé que oui, comme le Québec ça fait partie de où je viens, donc c'est là où je commençais à l'inclure, parce que quand j'étais au primaire... *like my education wasn't fully there, so in high school obviously we kept learning about history every single year, puis it made me realised que obviously*, oui je suis une Québécoise, parce que oui, on est nés ici » (Amanda, F, origine philippine)

Par ailleurs, la dernière partie de cette citation nous indique que cette identification est d'abord objective, c'est-à-dire qu'elle se réfère à l'endroit où elle est née. C'est aussi ce que nous avons pu relever chez Maria qui utilise le terme « Québécoise » de manière objective, mais qui

l'ajoute quand même à son identification subjective : « Mais je suis Péruvienne de sang, mais je suis née ici, nationalité. » (Maria, F, origine péruvienne)

Pour Hiruni, c'est plutôt lorsqu'elle se fait questionner sur ses origines qu'elle mentionne qu'elle est Srilankaise. Elle ne sent pas qu'elle doit revendiquer ses origines familiales et se considère comme un mélange entre Montréalaise, Canadienne et Québécoise :

S'ils me demandent mon ethnique, je vais dire comme : « J'suis sri-lankaise », mais je veux dire comme, je suis Montréalaise, Canadienne, Québécoise et tout. *Donc tu dis Québécoise et Canadienne aussi? C'est sûr que je me dis plus canadienne.* (Hiruni, F, origine srilankaise)

Pour Hiruni, il est plus complexe de déterminer l'objectivité et la subjectivité de ses identifications. Elle semble les mettre toutes sur un même pied d'égalité, mis à part son identification en tant que « Québécoise ». En effet, il est intéressant de voir ici que la participante lorsque questionnée à nouveau sur l'utilisation des termes « Québécoise » et « Canadienne » réajuste l'information en mentionnant qu'elle est davantage Canadienne que Québécoise.

Deux participants utilisant le terme « Québécois » dans leur identification se distinguent de ces trois autres participantes. C'est le cas d'Anna, d'origine bulgare, ayant fréquenté une école secondaire privée durant ces deux premières années de secondaire pour ensuite terminer son secondaire dans une école publique. Lorsque questionnée sur son identification au secondaire, la participante mentionne que pour elle, il y a eu deux périodes distinctes. À l'école privée, majoritairement composée de jeunes « d'ascendance canadienne-française », elle ressent une pression pour se dire « Québécoise » :

Secondaire 1-2, Collège de Montréal, j'étais Bulgare-Canadienne ou Bulgare-Québécoise, [...] parce que tout le monde était Québécois là, j'étais comme ok je suis sûrement Québécoise parce que eux ils sont Québécois. Mais j'ai jamais, je me suis jamais vraiment sentie Québécoise. Je me sens toujours immigrante, même si j'ai l'accent québécois, même si je porte les trucs que les Québécois portent, je me sens toujours un peu immigrante. (Anna, F, origine bulgare)

Anna ajoute aussi : « Quand j'étais en secondaire 1-2, au Collège de Montréal, ma sœur et moi on était comme...on essayait d'être Québécoises » (P8, F, origine bulgare). Il est très

intéressant de voir ici que la composition de l'école joue sur l'identification de cette jeune issue de l'immigration. Cette identification en tant que Québécoise est donc davantage un type de revendication qu'un réel sentiment d'appartenir à ce groupe. Anna ne se sent pas réellement Québécoise, mais peut tout de même faire partie de la catégorie aux yeux du groupe majoritaire puisqu'elle n'est pas racisée. Le cas d'Anna est surtout intéressant lorsqu'on le compare à celui de notre prochain participant, Justin. Ce dernier s'identifie fortement comme Chinois, toutefois, il mentionne aussi qu'il se sent Québécois, mais qu'il n'est pas en mesure de partager cette identification, et ce, à cause de la catégorisation par les membres du groupe majoritaire :

« J'étais toujours Chinois, mais au fond je savais que j'étais un peu plus Québécois, mais je gardais ça pour moi » / « Parce que je peux dire que je suis Québécois, mais n'importe qui pourrait dire, pour vrai, tu es Chinois » (Justin, M, origine chinoise)

Il est intéressant de constater que Justin ne sent pas qu'il a la légitimité nécessaire pour s'identifier comme Québécois, pour faire partie de ce groupe à cause des rapports de pouvoir inégaux entre le groupe majoritaire et les minorités racisées. Pour ce qui est d'Anna, même si l'investissement identitaire envers la catégorie Québécois n'est pas présent comme chez Justin, le fait qu'elle soit blanche lui permet de se faire passer pour une Québécoise, c'est-à-dire d'être perçue comme telle par les membres du groupe dominant. Cela signifie que, pour ces deux participants, la blancheur est un marqueur significatif des frontières symboliques de la québécoité. Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, l'identification ethnique *peut* être fluctuelle, mais les possibilités d'identifications sont limitées par la façon dont les majoritaires perçoivent les minoritaires (Jenkins, 2008; Waters, 1990). Par contre, même si elle a la possibilité de le faire, ce n'est pas ce qu'elle ressent, puisqu'elle se sent toujours immigrante. Donc, d'une part Anna était en mesure de revendiquer une identification à la catégorie « Québécois », Justin de son côté a intériorisé le regard de l'Autre comme étant supérieur. De ce fait même, il est prisonnier de cette identification comme minoritaire et ne peut s'en départir. Les marques qui définissent les frontières, telles que théorisées par Juteau (1999), sont en effet choisies à partir de rapports sociaux inégaux. Les membres du groupe majoritaire utilisent des marqueurs – la langue, la couleur de la peau, le pays d'origine – qui excluent Justin de ce groupe et le renvoient au groupe minoritaire. En effet, comme le mentionne Juteau : « Nous sommes tous Québécois, mais certains Québécois le sont plus que

les autres » (1999, p.159). Ainsi, les propos de Justin nous font comprendre que cette catégorie « Québécois » est réservée à l'ethnicité dominante.

4.1.2 Utilisation du terme « Canadien » dans l'identification

Comme nous venons de le voir, deux des participantes mentionnées ci-haut utilisent le terme « Canadienne » pour discuter de leur identification. Pour Hiruni, le Canada joue un rôle déterminant dans son identification. Elle mentionne qu'elle est d'abord Montréalaise, puis Canadienne et ensuite Québécoise. Toutefois, lorsqu'interrogée de nouveau, elle mentionne : « C'est sûr que je me dis plus canadienne » (Hiruni, F, origine srilankaise). Quant à Amanda, les trois identifications – Philippine, Canadienne et Québécoise – semblent être à égalité : « *Mais au secondaire, si jamais quelqu'un te demandait tu es qui, tu disais? Oui, je disais les trois* » (Amanda, F, origine philippine).

Deux autres participants dont nous n'avons pas encore parlé utilisent aussi le terme « Canadien » lorsque vient le temps de décrire leur identification au secondaire. C'est le cas de Gabriel, d'origine haïtienne, qui ne revendique pas d'identification comme Haïtien, Noir ou Black comme nous avons plus le voir dans certaines études (Potvin 2007). Son identification est fortement objective et il répète souvent qu'il est né ici et qu'il est par le fait même Canadien :

« Moi la seule chose que je sais, c'est que mes parents sont Haïtiens. Moi je suis né ici, mes parents sont Haïtiens, c'est peut-être la seule définition que je disais souvent » / « Je ressentais pas le besoin de le dire. Je veux dire ça allait de soi. Pour moi c'est la base. On est Canadien, à chaque jour je me disais pas je suis Canadien, c'est la base » (Gabriel, M, origine haïtienne)

Une autre répondante, Mona, utilise aussi l'identification comme Canadienne, mais cette fois-ci, en s'identifiant comme Canadienne immigrante. Elle mentionne que si elle se dit Canadienne, ce n'est pas sans marquer une différence entre ceux faisant partie du groupe majoritaire et ce qu'elle nomme les « enfants d'immigrants » :

Canadienne immigrante parce que c'est au secondaire que j'ai vu la différence entre tu sais...Encore nous on a la porte ouverte, eux beaucoup moins, donc c'est je dirais

Canadienne immigrante, au secondaire et même au cégep, oui. *Tu ajoutes immigrante à ton identité?* Oui, mais enfant d'immigrante. (Mona, F, origine guyanaise)

Mona souligne ici les différences qu'elle perçoit entre les membres du groupe dominant – en utilisant le « eux » – et les membres du groupe minoritaire – en utilisant le « nous » – afin de faire ressortir les rapports de pouvoir.

C'est au total quatre de nos participants qui ont utilisé le terme « Canadien » dans leur identification. D'abord, nous pouvons souligner que cette identification est rarement utilisée seule et que pour certains d'entre eux, il y a un regroupement de plusieurs identifications qui s'ajoutent à « Canadien ». Qui plus est, ce terme est davantage utilisé par ces jeunes de manière à se référer au pays dans lequel ils sont nés et dans lequel ils vivent et évoluent.

4.1.4 L'identification à la nationalité des parents

Comme nous l'avons vu précédemment, les identifications au Québec et au Canada sont d'une part objectives pour nos participants et d'autre part, reflètent de manière claire les rapports de pouvoir entre les majoritaires et les minoritaires. Lorsqu'ils utilisent les termes « Québécois » ou « Canadien », ils les mentionnent d'abord comme leur lieu de naissance ou l'endroit où ils ont grandi. Par ailleurs, l'utilisation de cette identification faisait souvent ressortir des rapports sociaux inégaux empêchant les jeunes minoritaires racisés de se réclamer de cette identification comme « Québécois ». Nous présenterons maintenant les participants qui quant à eux, utilisent exclusivement une identification à la nationalité de leurs parents. Il sera possible de voir que ces identifications sont davantage subjectives et font donc appel à un sentiment d'appartenance important.

C'est le cas d'Alexander, d'origine salvadorienne, pour qui l'identification se limitait à se dire « Latino » durant son adolescence : « Ça s'est étalé sur le secondaire ça, je voulais être différent des autres. J'étais Latino, pas Québécois, parce que bon il y avait l'influence des amis, tout le monde » (Alexander, M, origine salvadorienne). Il note un changement lorsqu'il arrive au secondaire et ressent le besoin de se définir en tant que « Latino », et ce, en rejetant

l'identification comme « Québécois ». Nous verrons plus loin les raisons qui poussent Alexander à se distancer de cette catégorie d'identification.

C'est le même portrait qui se dresse pour Neha, qui elle s'identifiait comme « Pakistanaise-Pakistanaise » au secondaire. Nous remarquons ici que la participante double son identification et par le fait même, indique clairement qu'elle se considère exclusivement comme Pakistanaise. Neha met donc l'accent sur la seule identification qui l'importe, et ce, même en reconnaissant son lieu de naissance et en excluant donc toute référence au Québec ou au Canada. Elle mentionne aussi le fait qu'elle se faisait souvent catégoriser comme « Arabe » et voulait se détacher de cette catégorisation en affirmant clairement son identification comme Pakistanaise :

Pakistanaise-Pakistanaise parce que tout le monde croyait que j'étais Arabe et j'étais comme non je suis pas Arabe, je suis Pakistanaise. / Je suis Pakistanaise, mais je suis née ici, mais la plupart des gens qui étaient avec moi, la plupart ils étaient nés ici au Québec, mais ils s'identifiaient à leur pays d'origine. (Neha, F, origine pakistanaise)

Dans le même esprit, Jessica quant à elle s'identifie exclusivement comme « Haïtienne » au secondaire. Elle mentionne toutefois que de manière objective, son lieu de naissance est le Québec, mais qu'elle se sent et se perçoit uniquement comme « Haïtienne » : « Parce que techniquement parlant, oui c'est vrai, je suis Québécoise Haïtienne, c'est juste que personnellement, dans ma tête, je suis Haïtienne point » (Jessica, F, origine haïtienne). Pour cette participante, le fait de se considérer comme « Québécoise » est peu probable, et ce, de par les différences qu'elle perçoit entre le milieu dans lequel elle a grandi et celui des membres du groupe majoritaire : « Chez nous, nos mentalités et tout ça, je sais pas, ce à quoi j'ai été...dans quel environnement j'ai été, j'ai grandi. Je peux pas te dire que je suis Québécoise » (Jessica, F, origine haïtienne). Cet extrait fait ressortir la perception de Jessica de la face interne (Juteau, 1999) à laquelle elle s'identifie, et ce, en comparaison et en contraste avec l'*out-group*.

Abondant dans le même sens, Yasmine, d'origine marocaine, a elle aussi une identification forte au pays d'origine de sa famille. Elle se dit « Marocaine pure et dure » et contraste fortement avec son identification à l'école primaire :

À ce moment-là j'étais Marocaine. À ce moment-là pour moi j'étais Marocaine pure et dure. *Malgré le fait que tu étais née ici?* Malgré le fait que j'étais née ici. J'étais une Marocaine, née au Québec et j'étais plus la Québécoise d'origine Marocaine, j'étais une Marocaine née au Québec. *Au primaire tu disais je suis Québécoise d'origine marocaine, mais au secondaire tu disais je suis Marocaine née au Québec?* Marocaine née au Québec. J'ai commencé à prendre conscience que c'est pas en naissant dans un pays que tes racines disparaissent. C'est pas en naissant dans un pays que ta façon de voir les choses s'adapte nécessairement à celles qui sont ici. (Yasmine, F, origine marocaine)

Elle mentionne qu'elle est consciente du fait qu'elle est née au Québec, mais que cela n'intervient pas dans son identification profonde. Elle ne se sent donc pas « Québécoise » et explique que les racines qui la rattachent à son pays d'origine sont très fortes. Son identification comme Marocaine s'accompagne d'une grande fierté quant à ses origines comme elle nous le décrit ici en racontant une expérience vécue durant le secondaire :

On s'amusait beaucoup à dire le peu de choses qu'on savait dire en arabe, à chanter des chansons en arabe. On aimait montrer aux autres qu'on était fiers de notre appartenance. Au festival arabe, on avait tous nos drapeaux algériens, marocains, tunisiens [...] On était fiers, on était très fiers (Yasmine, F, origine marocaine)

Yasmine nous explique pourquoi elle s'identifie comme Marocaine, cette fierté qu'elle lie à cette identification. Tel que théorisé par Juteau (1999), il est possible d'entrevoir dans ces extraits la face interne de la frontière ethnique. Qui plus est, il y a aussi communalisation ethnique (Weber, 1971; Juteau, 1999) entre ses camarades tunisiens, marocains et algériens qu'elle regroupe sous le terme ethnique « Arabe ». L'identification de Yasmine est donc en priorité liée à une appartenance nationale – marocaine –, mais elle inclut aussi un aspect ethnique – Arabe – qui dépasse l'appartenance nationale simple.

Aïda, d'origine algérienne, utilise aussi une identification non pas à son lieu de naissance, mais plutôt une identification subjective à son origine familiale. Lorsque questionnée sur son identification au secondaire, Aïda mentionne qu'elle était confuse au secondaire :

Rendue au secondaire je pense que mon identité était très confuse, parce que j'étais encore très attachée à la culture algérienne parce qu'il faut dire que les gens assument qu'être Algérien c'est juste être musulman, c'est beaucoup plus que ça. Il y a une manière de vivre, une manière

de voir la vie, une manière, même juste de manger, d'agir avec ta famille (Aïda, F, origine algérienne)

Pour expliquer son identification, elle utilise ces termes : « Je disais que je suis une immigrante Algérienne » (Aïda, F, origine algérienne). Ce qui est particulièrement intéressant dans ce cas, c'est l'utilisation du terme immigrante, un peu comme nous l'avons vu avec un autre participante, Mona (d'origine guyanaise) qui ajoutait aussi ce terme à son identification. Les deux participants, malgré le fait qu'elles soient nées ici et donc dites de deuxième génération, ajoute « immigrante » à leur identification. Aïda explique l'ajout du terme « immigrante » comme une façon de se distancer de ce que ses parents et de ce que les autres élèves non issus de l'immigration ont vécu :

J'ai remarqué qu'il y avait beaucoup d'autres jeunes comme moi, que c'était vraiment ça, parce que la chose qui nous rendait différents de nos parents c'est qu'on avait vécu ici, mais la chose qui nous rendait différents des gens qui vivaient ici, c'est qu'on venait pas du Québec. On était un peu entre deux, on voulait s'associer à notre culture d'origine, mais en même temps, c'était pas complètement nous, et on voulait s'associer à la culture ici, mais encore là, c'était pas tout à fait ça (Aïda, F, origine algérienne)

Il y aurait donc une communalisation envers un groupe « issu de l'immigration », et ce, versus les « Québécois d'ascendance canadienne-française ». L'utilisation du terme « immigrante » par deux de nos participantes est fort intéressante puisqu'il n'est pas ressorti explicitement dans les études antérieures menées sur les jeunes de deuxième génération.

La dernière participante s'inscrivant dans cette catégorie, Leila, va dans le même sens que les participants précédents. Toutefois, Leila, contrairement aux autres répondants, déclare avoir des origines variées. En effet, son père est d'origine nicaraguayenne et sa mère est d'origine iranienne. Son identification à l'adolescence va donc dans le sens de ses origines parentales :

It's really interesting how it changed actually. Before, when I was a little girl and people would ask me what I was, I would say: "Oh, I'm black." I would say that when I was really, really young. I would speak Persian but I would say: "No, I'm black." And then, when I grew up and around when I was like twelve, thirteen years old, I didn't like when people asked. My friends would say: "No, you're black." I'd be like: "No, I'm not black. I'm mixed" I would say: "No, I am Persian and I am also Latina or Hispanic." or whatever. So I was really in the middle when I was in my teenage years (Leila, F, origine nicaraguayenne et iranienne)

Pour cette participante, son identification a beaucoup évolué entre l'enfance et l'adolescence. Si à l'enfance son identification était basée sur la couleur de sa peau, à l'adolescence elle était

plutôt basée sur un sentiment d'appartenance aux deux pays d'origine des parents. À ce moment précis de sa vie, elle se sent donc « mixed ».

Nous verrons maintenant une dernière catégorie de répondants qui, lorsqu'interrogés sur leurs identifications au secondaire, ont mis l'emphase sur leur propre rejet de l'identification « Québécoise ».

4.1.5 Le rejet de l'identification en tant que « Québécois »

Quatre de nos participants, lorsque questionnés sur leur expérience au secondaire, ont mentionné qu'ils ne voulaient pas s'identifier comme « Québécois ». Ce rejet d'identification est fort intéressant et nous détaillerons maintenant les expériences de ces jeunes. Il sera intéressant de

Pour Mona, participante d'origine guyanaise s'identifiant comme « Canadienne immigrante » durant son adolescence, l'identification comme « Québécoise » n'était pas envisageable : « Oui, Canadienne immigrante. *Tu ajoutes immigrante à ton identité?* Oui, mais enfant d'immigrant ou... [...] *Mais toujours pas québécoise?* Je suis jamais Québécoise, même aujourd'hui » (Mona, F, origine guyanaise). Pour Mona, pour avoir le droit de s'identifier comme « Québécois », il faut remplir plusieurs conditions telles que vouloir la souveraineté du Québec ou encore être pour la Loi 101, ce à quoi elle n'adhère pas. Nous verrons par ailleurs ultérieurement et plus en détails les raisons qui poussent Mona à rejeter cette identification.

C'est la même chose pour Gabriel, un participant qui s'identifiait très objectivement au Canada durant son secondaire. Il ne nous a pas donné beaucoup d'explications à savoir pourquoi il ne s'identifiait pas comme « Haïtien » ou « Black », une tendance pourtant identifiée dans l'étude de Potvin (2007). Toutefois, en analysant son discours, il en est ressorti qu'au secondaire, il était surtout dans une position de rejet de l'identification en tant que « Québécois ». En effet, il mentionne que son expérience à l'école secondaire a été plutôt difficile puisqu'il s'est retrouvé dans une école à forte proportion de jeunes faisant partie du

groupe majoritaire. Ce faisant, il mentionne que, pour la première fois de sa vie, il avait ressenti qu'il était Noir. Cette catégorisation par les élèves du groupe majoritaire¹² participe probablement à son rejet de l'identification en tant que « Québécois ». D'autre part, il a, comme les autres participants faisant partie de cette catégorie, une vision négative de ce que représente un « Québécois ». Cela contribue au fait qu'une identification à cette catégorie devient impossible puisqu'elle implique automatiquement une association négative : « Ben là, c'est sûr qu'il y avait cette espèce de haine des Québécois de souche, admettons qui sacrent et ces trucs-là. Fallait pas être comme eux (rires), ça c'est sûr et certain. Fallait pas » (Gabriel, M, origine haïtienne).

Jessica, d'origine haïtienne comme Gabriel, voyait aussi cette identification « Québécoise » de manière négative. Cette participante a fréquenté une école internationale située dans Westmount. Elle nous mentionne que les jeunes d'autres quartiers de Montréal, plus au Nord, la perçoivent comme « Québécoise », ce qu'elle reçoit comme une insulte :

Il y a du monde que j'appelle du monde du Nord, et ils vont avoir une conversation avec moi et ils vont être «toi tu habitais où ? Toi, tu es Québécoise, tu es vraiment une Haïtienne Québécoise». Ouais, vraiment. *Qu'est-ce que tu vas répondre dans ce temps-là ?* Je suis comme non parce que, la manière que c'est dit, je le vois comme si c'était une insulte entre guillemets, dans le sens où c'est dit vraiment de manière... *Péjorative ?* Oui, c'est une connotation négative. (Jessica, F, origine haïtienne)

Ce qui est intéressant ici, c'est que Jessica ne se considère pas du tout comme « Québécoise » au secondaire. Elle s'identifie exclusivement comme Haïtienne et cette catégorisation par les membres de sa « communauté » est vue comme péjorative et donc négativement. Tout comme pour Gabriel, le fait d'être associé aux « Québécois » n'est pas quelque chose de souhaitable.

Le même discours se répète chez Alexander, d'origine salvadorienne, qui s'identifiait exclusivement comme « Latino » au secondaire. Il croit que c'est important de se différencier des jeunes faisant partie du groupe majoritaire et de revendiquer son appartenance à son pays d'origine :

¹² Lorsque nous parlons de catégorisation par le groupe majoritaire, nous nous référons aux significations que les individus du groupe majoritaire attribuent à certains traits culturels choisis des minoritaires et qui créent les catégories Eux/Nous (Juteau, 1999; Brubaker, 2001; Jenkins, 2008).

À l'époque pour moi c'était important de me différencier. Pour moi c'était pas juste ma culture, mais pour moi un immigrant c'était important qu'il se dise non moi je suis pas Québécois, moi je suis tel... Pour moi ça c'était important. (Alexander, M, origine salvadorienne)

Comme pour Yasmine – se définissant comme Marocaine –, Alexander ressent une fierté liée non pas à son appartenance nationale, mais plutôt à appartenance ethnique, se définissant comme « Latino ». Alexander se dissocie complètement de l'identification comme « Québécois », surtout lorsqu'il se fait questionner sur ses origines : « Oui, surtout quand on me disait : "Ça fait combien de temps que tu es au Québec?" Je disais : "Plus de 10 ans". Puis là ils me disaient tu es Québécois, j'étais comme : "Ben non!" (rires) » (Alexander, M, origine salvadorienne). Il rejette clairement l'identification comme « Québécois » en se distanciant de celle-ci. Il mentionne finalement qu'il avait une crainte de perdre ses repères culturels, et ce, parce qu'il voit d'autres jeunes de sa « communauté » qui n'ont plus ces mêmes repères :

Puis j'avais comme cette crainte que... Je voyais beaucoup de Latinos qui s'étaient complètement, comment dire, c'était des Québécois. Tu sais, ils parlaient « ouin » [en prenant l'accent québécois] comme ça. Ça fait que moi je sais pas, je voulais...je trouvais ça dommage parce que tu lui parlais en espagnol, ils savaient même pas le parler » (Alexander, M, origine salvadorienne)

Cela se reflète donc dans son identification ethnique exclusivement « Latino » durant son adolescence due à l'importance de se différencier, au rejet de l'identification comme « Québécois » lié à la peur de perte de repères. Il s'en dissocie durant le secondaire en réaction à certains « Latinos » qui, selon lui, ont perdu leurs origines ethniques. Il croit en la pertinence et l'importance de préserver son identification ethnique d'abord.

Finalement, pour Aïda, participante d'origine algérienne, elle ressent une pression à l'école secondaire pour devenir « Québécoise ». Elle rejette donc cette identification en utilisant le terme « Immigrante algérienne » pour se définir. Selon elle, cette pression s'accompagne d'une obligation d'être en faveur de la langue française et de la souveraineté du Québec :

Et en même temps, il y avait une forte pression comme je le disais tantôt, pour être Québécoise, dans l'école, pour être pro langue française, pour être très souverainiste un peu, même si c'était pas officiellement dit, et comme n'importe quelle personne lorsqu'on a l'impression qu'il y a de la pression pour qu'on soit quelque chose on a envie de céder, mais en même temps il y a certains moments où il y a certaines valeurs, c'était pas pour moi (Aïda, F, origine algérienne).

Elle ne se sent pas interpellée par ces valeurs et les associe négativement à l'identification comme « Québécoise ».

Comme nous l'avons vu dans cette section, les identifications de nos participants sont très variées. Nous pouvons toutefois faire ressortir quelques tendances. D'abord, une minorité de participants utilisent une identification contenant le terme « Québécois[es] » et s'ils le font, ils le font avec un bémol. En effet, cette identification s'accompagne alors d'un autre terme, faisant souvent référence aux origines familiales. Il en est de même pour les participants utilisant une identification « canadienne ». Dans les deux cas, il s'agit davantage d'identifications objectives, c'est-à-dire qu'ils s'y réfèrent en parlant exclusivement de leur lieu de naissance. Six de nos participants quant à eux ne faisaient ni référence au Québec ni au Canada lorsque questionnés sur leur identification à l'adolescence. Ces participants utilisent exclusivement une identification liée à leur pays d'origine. Finalement, nous avons aussi pu remarquer que cinq de nos participants nous ont soulevé le fait que l'identification comme « Québécois » était impossible pour eux puisque celle-ci s'accompagnait d'une association négative. En effet, le terme « Québécois » était vu de manière péjorative et les participants ne voulaient pas y être associés. Nous verrons maintenant dans la prochaine section, les cas de catégorisations externes recensés par nos participants

4.2 Les expériences de catégorisation par le groupe majoritaire

Comme nous l'avons vu dans notre présentation théorique, l'identification est indissociable de la catégorisation (Juteau, 1999; Brubaker, 2001; Jenkins, 2008). La catégorisation externe, donc la catégorisation du « Nous » par l'« Autre », occupe une place importante dans l'identification et c'est ce que nous avons pu remarquer chez nos participants. En effet, neuf participants sur treize nous ont mentionné des expériences de catégorisation lors de leur adolescence qui ont influencé leurs propres identifications. Nous aborderons ces catégorisations en deux parties, d'abord en faisant un portrait général de ce que les jeunes ont vécu par rapport leur appartenance à une minorité racisée ou encore aux questions reliées à

leurs origines, puis en abordant plus précisément les cas de stéréotypisation vécus par nos participants.

4.2.1 La catégorisation : la racisation et l'appartenance religieuse

Pour Gabriel, par exemple, c'est au secondaire qu'il commence à vivre de la catégorisation. Il développe le sentiment d'être Noir, non pas parce que c'est comme ça qu'il se sent, mais bien parce que les Autres le catégorisent ainsi :

Et c'était là que tu es devenu conscient...tu es Noir? Oui, là il y a quelqu'un qui nous a fait prendre conscience assez rapidement qu'on était pas comme les autres. Je sais pas qui, je sais pas si c'était monté avec le gars des vues. Je me rappelle un cours, je suis arrivé, premier cours, la prof elle dit «ah, on a beaucoup de communautés ethniques aujourd'hui, vous monsieur vous venez d'où ?». Et là ça a commencé par moi, là je la regarde et je lui dis «Ben, je suis né ici » (rires), «Donc, je sais pas de quoi vous parlez ». Pis là elle fait «Ben là, t'es pas né ici dans la salle de classe». Donc déjà là le rapport a été déjà assez froid, et là j'étais « Ben là, je comprends pas trop» (Gabriel, M, origine haïtienne).

Il raconte que son expérience a été difficile puisque la proportion d'élèves faisant partie du groupe majoritaire était élevée dans son école. En effet, avant, au primaire, il ne ressentait pas cette catégorisation comme Noir, mais pour lui, « c'est plus en vieillissant que les gens me font rendre compte qu'à chaque jour, oui je suis Noir » (Gabriel, M, origine haïtienne).

Tout comme Gabriel, plusieurs autres participants nous ont souligné que leurs traits physiques ou la couleur de leur peau menaient à une catégorisation. C'est le cas d'Amanda qui mentionne que lorsqu'elle s'identifie comme « Québécoise », les individus lui disent qu'elle n'a pas « l'air Québécoise » et qu'elle doit ensuite leur dire qu'elle est d'origine philippine. Le même constat se présente chez Justin qui, comme nous l'avons mentionné précédemment, ne se sent pas en mesure de revendiquer une identification en tant que « Québécois » à cause « Des traits physiques, puis tes origines, je peux pas, c'est impossible » (Justin, M, origine chinoise). Mona aussi indique aussi clairement que : « C'est la couleur de ma peau qui fait de moi une enfant d'immigrants » (F, origine guyanaise). Ce sont donc ses traits physiques qui sont réifiés par le groupe majoritaire et qui sont utilisés pour la catégoriser comme une « enfant d'immigrants ». Selon elle, elle ne peut donc pas s'identifier comme « Québécoise ».

Aïda explique clairement comment le fait d'être physiquement différents des membres du groupe majoritaire fait en sorte que les jeunes issus de l'immigration sont traités différemment :

Parce que quand même la majorité d'entre eux étaient comme moi, des enfants d'immigrants ou des immigrants eux-mêmes. Et bien qu'ils soient adaptés au Québec, parce qu'ils ont grandi là-bas, la culture est toujours présente, les valeurs sont différentes, mais on est aussi habitués à avoir une certaine réaction des gens quand on leur apprend, quand ils savent qu'on vient pas d'ici. Je veux dire, il y avait quelques élèves là-bas qui étaient littéralement des 3^e, 4^e générations d'immigrants, mais la réaction des gens, à cause de leur apparence physique, qui étaient toujours traités différemment qu'un Québécois pure souche (Aïda, F, origine algérienne).

Cet extrait nous renvoie au processus de racisation (Miles, 1989) par lequel la « race » est construite socialement. Aïda souligne le fait que les jeunes racisés, malgré le fait qu'ils sont nés sur le même territoire, se font exclure du groupe majoritaire, et ce, parce que la couleur de leur peau les pose comme étrangers.

Cela se transpose aussi dans les questions que les jeunes issus de l'immigration reçoivent quant à leurs origines ethniques, comme pour Jessica qui raconte s'être fait demander à plusieurs reprises « d'où elle venait » :

Au secondaire, je sais que tantôt tu m'as dit « je me suis toujours sentie Haïtienne, du primaire jusqu'à aujourd'hui », mais au secondaire est-ce que c'était la même chose un peu, si quelqu'un te demandait ton identité tu disais Haïtienne ? Oui, mais souvent la question c'est « Tu es de quelle nationalité ? », je dis Haïtienne. S'ils demandent, parce que généralement, la formulation... comment les gens posent la question c'est « Mais toi, tu es... », je finis la phrase « Je suis Haïtienne », « Ok, mais es-tu née ici ? », « Oui ». (Jessica, F, origine haïtienne)

Pour Aïda, nous avons déjà mentionné qu'elle ressentait une pression durant le secondaire pour devenir « Québécoise », d'adopter les valeurs et la culture « québécoise ». Elle nous mentionne ici plus explicitement d'une part à quoi cette pression se réfère pour elle et d'autre part que la catégorisation externe est très forte et que les membres du groupe majoritaire la font sentir comme une immigrante :

C'est assez étrange, parce qu'ils voulaient qu'ils deviennent Québécois, mais en même temps, ils ne les traitaient pas comme tel. Ils voulaient qu'on parle français, que l'on ait leur valeur, leurs idéaux, qu'on ait la même vision que ce que ça voulait dire être une démocratie, être libéraux, être indépendants et autonomes, c'était quoi la définition québécoise de l'égalité, mais quand venait le moment d'interagir avec nous, la plupart du temps on sentait très bien qu'on

était pas Québécois. Que même eux nous voyaient toujours comme des immigrants et comme des personnes de notre pays d'origine (Aïda, F, origine algérienne).

C'est le même discours qui se dessine chez Yasmine qui mentionne que « malgré qu'on soit né ici, non pour les Québécois, nous on est immigrant » (Yasmine, F, origine marocaine). Mêmes observations dans le discours de Neha :

Ils ne vous aimaient pas les Québécois? Non, je crois même maintenant, je trouve pas. C'est intéressant, [...] ça vient d'où cette impression? Peut-être je crois qu'ils nous trouvent comme des immigrants, ils croient qu'on va envahir leur vie ou quelque chose comme ça.../ Tu voulais pas être parmi les Québécois? Non parce qu'ils m'accueillaient pas en tant que Québécoise, peut-être que c'est pour ça. (Neha, F, origine pakistanaise)

Dans la plupart des discours exposés, les participants sentent que les membres du groupe majoritaire les catégorisent comme « immigrants » ou « enfants d'immigrants » et donc, qu'ils ne peuvent pas, par le fait même, être reconnus comme « Québécois » malgré le fait qu'ils soient nés ici. Sans reconnaissance de la part du groupe majoritaire, il est impossible pour eux de se sentir comme faisant partie de ce groupe et donc, cela mène à des identifications qui excluent le terme « Québécois ». Dans les cinq cas présentés, les participants font part d'un sentiment d'exclusion de la catégorie « Québécois ». Nous verrons maintenant comment la stéréotypisation peut avoir aussi cet effet sur nos répondants.

4.2.2 Les expériences de stéréotypisation

Six de nos participants ont mentionné des expériences de stéréotypisation lors de leur passage au secondaire ou durant l'adolescence. Lorsque nous parlons de stéréotypisation, nous nous référerons à cette définition : « Les stéréotypes sont des clichés, des images « toutes faites », schématiques, rudimentaires et figées que l'on a d'un groupe social [...] » (Lipiansky, 2001, p.60). Nous verrons donc comment Gabriel et Jessica vivent les stéréotypes liés au fait d'être Noir et ce quels stéréotypes vit Justin en lien avec son origine chinoise. Nous verrons finalement comment l'appartenance religieuse d'Aïda, Leila et Neha est stéréotypée et influence leur identification.

Le même type de stéréotype est revenu dans le discours de nos deux participants d'origine haïtienne. En effet, dans les deux cas, ils ont mentionné que les jeunes Noirs vivaient avec le préjugé de l'échec scolaire :

On a comme une pression de plus parce qu'on est comme, tu sais souvent, les gens s'attendent...parce qu'il y a beaucoup plus de problèmes de réussite scolaire, disons la communauté noire, et tu sais exemple, on ressent cette pression autant par les gens, tu sais les commentaires, en tout cas, je me permets de le voir comme si c'était du racisme. (Jessica, F, origine haïtienne)

Jessica mentionne qu'elle eu l'impression, tout au long de son parcours scolaire, de devoir en faire plus afin de prouver qu'elle pouvait réussir :

Quand tu disais ton idée que tu as l'impression que tu pars de plus bas, il faut que tu prouves plus, c'est tu ça que tu disais ? Oui, [...] j'imagine que c'est une pression que je me mets moi-même, mais non il me semble que c'est généralisé, et même du fait que mes parents ils n'ont pas eu tant de scolarité que moi et tout, je ressens le besoin, je sais pas comment dire ça, booster (rires) la famille, mais, je sais pas, c'est comme, tu sais, j'ai pas le choix de performer, d'avoir l'école parce que j'ai eu la chance, moi contrairement à eux. Ouais, je comprends. Tu peux pas te permettre de pas profiter de cette chance-là? Je me vois comme ça, et on est plusieurs à le voir comme ça. Plusieurs ? Haïtiens, je vais dire Haïtiens, mais me semble, Africains aussi, peu importe. Parce que ceux, plusieurs que j'ai côtoyé dans ma vie, en fait c'est balancé, mais ceux que j'ai côtoyé, parce que je les ai croisés à l'école, obviously, ils étaient souvent performants, parce que justement, ils le voient comme ça. Sinon, j'en ai croisés d'autres qui eux, ont comme aucune ambition, et sont comme blasés de la vie. Mais sinon, le groupe dans lequel je m'embarque, je m'inclus, c'est ceux qui ont le désir de performer. (Jessica, F, origine haïtienne)

Les deux participants d'origine haïtienne soulignent aussi que le stéréotype d'échec scolaire s'accompagne du stéréotype des jeunes Noirs criminalisés. Le préjugé est bien présent chez Jessica :

Ok exemple, le cool de l'école, son frère c'est un *gangster slash* il vend de la drogue et il est vraiment *deep* là-dedans, et bien lui, il va avoir cette attitude là de *tough* et je sais pas de *cool* et tout ça, mais le phénomène qui se passe souvent c'est que tout le monde l'imité, donc tu vas avoir, et souvent on, les Haïtiens plutôt, on est stéréotypé d'une certaine manière par rapport à comment on parle, comment on marche et tout ça (Jessica, F, origine haïtienne).

Pour Justin, d'origine chinoise, les stéréotypes se présentent de manière un peu différente. En effet, il utilise le terme « discrimination amicale » en parlant des stéréotypes liés à son origine ethnique :

Par exemple, c'est plus au secondaire que j'ai remarqué ça. C'est amical alors, par exemple les stéréotypes comme les Chinois pratiquent tous l'art martial et tout, il commence à me dire est-ce que tu pratiques des arts martiaux? Ou des choses du genre (Justin, M, origine chinoise)

Pour lui, c'est vraiment au secondaire que ce genre de préjugés ont commencé à faire surface : « C'est là que j'ai commencé à faire la différence aussi. Alors oui là je me voyais plus comme Chinois puis il y a aussi tous les stéréotypes qui commençaient à venir. Beaucoup plus qu'au primaire » (Justin, M, origine chinoise).

Dans le cas de Gabriel et Jessica, nous voyons clairement qu'ils tentent de sortir de ces catégorisations stéréotypées en tentant de contredire ces stéréotypes. Ils performant à l'école et ressentent même une certaine pression relative aux bons résultats scolaires. Nous verrons maintenant comment l'appartenance religieuse d'Aïda, Leila et Neha a influencé le regard que les individus posent sur elles.

Aïda, d'origine algérienne et Leila, d'origine iranienne et nicaraguayenne, soulignent toutes deux qu'elles perçoivent un changement d'attitude lorsque les autres apprennent qu'elles sont musulmanes :

Oh, you know, I don't wanna tell people that I'm Muslim or my mom is Muslim because they might think... Automatically they think: «Oh, okay: terroristes.» Terrorists. [...] That's why like I will admit, I am kind of scared to tell people. I'm not ashamed, I'm just scared because I don't want them to react (Leila, F, origine iranienne et nicaraguayenne).

Même chose pour Aïda qui revendiquait une identification Algérienne au secondaire et raconte qu'après les attentats du 11 septembre, quelques années plus tard, lorsqu'elle était adolescente, le regard des gens changeait lorsqu'elle leur disait qu'elle était Algérienne :

Si quelqu'un me posait la question, je leur disais que j'étais Algérienne et souvent quand quelqu'un avait une réaction négative, je devenais assez sur la défensive, parce que je me disais pourquoi cette personne réagit comme ça alors que je suis fière d'être Algérienne, c'est pas quelque chose que je devrais avoir honte. J'aurais pas à avoir honte d'être musulmane (Aïda, F, origine algérienne).

Neha, d'origine pakistanaise et portant le voile, et Aïda, d'origine algérienne non voilée, ont fait part du préjugé selon lequel les femmes portant le voile sont assurément des femmes soumises, obligées de le porter. Au secondaire, les gens croyaient que Neha était « Arabe » et qu'on l'obligeait à porter le voile. Elle revendiquait donc une identification forte en tant que

Pakistanaise pour se distancier de cette catégorisation; elle se sentait obligée de mentionner qu'elle était née ici :

Peut-être parce que je crois que les gens maintenant croient que je viens de là-bas et que les gens me forçaient de porter le voile et des affaires ça, ça et ça, alors que quand je dis que je suis née et j'ai étudié ici, comme je suis née ici, mes parents sont là depuis vingt, vingt-cinq ans, là leur mentalité change un peu aussi envers toi, leur comportement change (Neha, F, origine pakistanaise)

Aïda relate aussi une expérience vécue au secondaire opposant les jeunes du groupe majoritaire et les adolescentes portant le voile :

Par exemple, il y avait plusieurs filles à l'école qui portaient le voile et durant des débats en classe, il y avait toujours au moins une Québécoise qui disait, mais tu trouves pas que le fait de porter le voile ça te brime ton autonomie en tant que femme ? Et ils ne comprenaient pas quand cette même fille là qui le portait leur expliquait que c'était son choix à elle. Je veux dire, oui il y a des gens qui portent le voile parce qu'ils sont obligés, mais il y en a aussi beaucoup qui le portent par conviction. Et le fait de critiquer une personne qui le porte par conviction, sous prétexte que tu assumes qu'elle est en train de se soumettre à la volonté des hommes, c'est tout aussi, c'est tout autant une forme d'oppression que ceux qui la forceraient à le porter (Aïda, F, origine algérienne).

Il est intéressant de voir comment dans le cas de ces trois participantes, ces catégorisations stéréotypées ont influencé la manière dont elles choisissaient leur identification. En effet, dans les trois cas, leurs identifications sont très fortement liées à leurs origines familiales et elles n'utilisent jamais les termes « Québécoises » ou « Canadiennes » pour s'identifier.

4.3 Synthèse du chapitre d'analyse

Nous avons vu dans ce chapitre que les jeunes interrogés s'identifient majoritairement au pays d'origine de leurs parents, qu'une partie minime de notre échantillon utilise le terme « Québécois » dans leur identification et que certains quant à eux utilisent le terme « Canadien ». Si la majorité de notre échantillon utilise la nationalité de leurs parents pour s'identifier, plusieurs parmi eux utilisent les identifications à trait d'union – en utilisant plusieurs termes différents pour s'identifier. C'est aussi le constat qui était ressorti de plusieurs études empiriques sur le sujet. En effet, plusieurs de ces études rapportent que les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration ont tendance à utiliser majoritairement la nationalité de leurs parents pour s'identifier, et ce, tant à l'international (Portes & MacLeod,

1996; Fuligni, Witkow & Garcia, 2005; Sabatier, 2006; Verhoeven, 2006; Fuligni, Kiang, Witkow & Baldelomar, 2008; Chikkatur, 2012), qu'au Québec (Meintel, 1992; Meintel & Kahn, 2005; Chastenay & Pagé, 2007; Kanouté & Lafortune, 2007; Potvin, 2007; Banting & Soroka, 2012). Comme l'ensemble des études empiriques relatées, nous avons aussi trouvé que les jeunes utilisent des catégories très variées pour se définir, allant d'un à quatre termes. Nous pouvons donc conclure que ces jeunes de deuxième génération utilisent une variété de termes pour se définir, en utilisant, pour la majorité, une référence à la nationalité de leurs parents et pour certains, un ajout des termes « Québécois » ou « Canadien ». Toutefois, tout comme dans les études présentées, aucun des participants ne se définit comme « Québécois » ou « Canadien » exclusivement.

Nous avons aussi pu voir que l'identification peut se faire de manière objective – endroit de résidence, de naissance – et de manière subjective – ce que le participant ressent, son intériorité. Nous pouvons d'emblée affirmer que les identifications de nos participants sont variées, mais quelques tendances méritent d'être soulignées. Tous les jeunes ayant mentionné des expériences de catégorisation par les membres du groupe majoritaire ne font pas l'utilisation des termes « Québécois » dans leur identification au secondaire, sauf pour Amanda qui elle a une identification mixte, comprenant Philippine, Canadienne et Québécoise. Comme nous l'avons souligné dans notre cadre théorique (Juteau, 1999; Jenkins 2008), les participants qui ont senti des rapports de pouvoir ont davantage perçu la frontière et par le fait même, ressenti le besoin de renforcer leur frontière interne au regard de la frontière externe imposée par l'Autre, qui réfère ici aux Québécois d'ascendance canadienne-française. Les jeunes interrogés ont aussi souligné le fait que cette catégorisation est apparue durant leur adolescence, chose dont ils n'avaient pas conscience durant leurs années au primaire. Qui plus est, les principaux marqueurs qui semblent délimiter la frontière touchent principalement les groupes racisés : couleur de la peau et appartenance religieuse. Par ailleurs, plusieurs jeunes ont mentionné le fait de ne pas se sentir reconnu par les membres du groupe majoritaire et donc, qu'il était impossible pour eux de se définir comme « Québécois ». Comme Jenkins (2008) le mentionne, dans certains cas, la catégorisation par le *out-group* peut invalider l'auto-identification d'un individu. C'est aussi ce qui était ressorti de l'étude de Potvin (2007) concernant les jeunes d'origine haïtienne de deuxième génération. Ces derniers se sentaient

rejetés de la catégorie « Québécois » et ne pouvaient donc pas s'y identifier. Ils choisissaient alors de s'auto-identifier exclusivement par le pays de naissance de leurs parents. C'est aussi ce que nous avons remarqué ici, c'est-à-dire que les choix d'identification sont réduits aux possibilités données par la catégorisation du groupe majoritaire. Il s'agit de rapports de pouvoirs inégaux (Juteau, 1999) dans lesquels se posent les interactions entre jeunes minoritaires et majoritaires.

Nous verrons maintenant, dans le prochain chapitre, comment les frontières deviennent visibles entre les murs de l'école secondaire, c'est-à-dire la perception de la présence de groupes distincts divisés ethniquement ainsi que les choix d'amitié chez nos participants. Nous analyserons ensuite les marqueurs que les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration utilisent pour tracer et poser cette frontière et la manière dont cela peut influencer les choix d'amitié et la présence de groupes à l'école secondaire.

Chapitre 5 : Les frontières à l'école secondaire

Dans ce chapitre, nous aborderons les frontières ethniques telles que théorisées par Barth (2008) et Juteau (1999). Plus précisément, nous verrons comment les frontières ethniques sont négociées dans l'interaction à l'école secondaire, en termes de regroupements et d'amitiés, mais aussi comment cette frontière ethnique est perçue subjectivement par nos participants, en termes d'attribution catégorielle de l'« Autre ». Nous verrons également quels facteurs les jeunes utilisent pour définir ces frontières ethniques. Pour ce faire, nous présenterons d'abord la perception des frontières visibles à l'école secondaire, qui sont le plus souvent ethniques. Nous verrons que la séparation se fait surtout entre les catégories « Québécois » et « Immigrant ». Nous aborderons ensuite les choix d'amitié de nos participants durant leur adolescence qui conclura la première section de ce chapitre. La deuxième section examinera plus précisément le tracé de la frontière ethnique et les marqueurs utilisés par nos participants pour la poser soit la vision négative des « Québécois de souche » et les différences perçues dans la socialisation parentale. Ce chapitre nous permettra de répondre à notre question de recherche et de comprendre le rôle des frontières ethniques construites et négociées en milieu scolaire et ainsi définir le rôle qu'elles peuvent jouer dans l'identification de nos participants.

5.1 Présence de frontières ethniques réelles entre les murs de l'école secondaire

Le premier constat que nous pouvons poser est que tous nos participants, soit les treize, nous ont confirmé la présence de frontières ethniques visibles dans les écoles secondaires montréalaises. En effet, ils ont tous souligné cet aspect fort intéressant des relations entre les « groupes » à l'école secondaire et plus précisément de quelle manière ces divisions se mettent en place. Il semble que c'est à cette période particulière que les frontières ethniques apparaissent de manière visible dans la composition des groupes d'amis, phénomène qui était quasi inexistant pour nos participants au primaire : « *Tout le monde était ami [au primaire], il n'y avait pas de gangs qui se faisaient, de groupes? Surtout pas selon l'appartenance*

ethnique? Non, ça c'est plus au secondaire que ça arrive » (Alexander, M, origine salvadorienne). Évidemment, si tous nous ont parlé de ces frontières ethniques visibles, elles semblent ne pas apparaître avec la même intensité selon les écoles fréquentées en plus d'être réparties différemment.

Les groupes identifiés par nos participants sont variables, mais un des groupes visibles au secondaire et qui a été particulièrement soulevé, est celui des jeunes faisant partie du groupe majoritaire. C'est donc huit de nos participants qui ont soulevé ce phénomène. Selon eux, ce sont surtout les jeunes du groupe majoritaire qui se regroupent ensemble et qui forment des groupes plus isolés que les autres. C'est d'ailleurs ce que mentionnent Gabriel et Aïda lorsqu'ils sont questionnés sur la présence de groupes ethniques durant leurs années au secondaire : « Tous les Québécois eux-mêmes restaient ensemble, ça c'est sûr et certain » (Gabriel, M, origine haïtienne) / « Les Québécois qui allaient à mon école, avaient tendance à rester ensemble » (Aïda, F, origine algérienne). Si d'un côté ils mentionnent les regroupements visibles des jeunes faisant partie du groupe majoritaire, plusieurs de nos participants soulignent le fait que les frontières se situent entre « Québécois » (faisant référence aux jeunes non issus de l'immigration) et « Immigrants » (faisant référence aux jeunes issus de l'immigration). C'est donc cinq de nos répondants qui parlent de cette frontière négociée entre les murs de leur école secondaire. Comme le souligne Neha :

Est-ce que durant ton secondaire tu as observé des frontières intergroupes [...]? Oui beaucoup, mais il y avait quand même des Arabes qui se trainaient avec des Africains, mais c'était plutôt immigrants avec immigrants, les Québécois ils étaient isolés, même s'il y en avait pas beaucoup. *Pourquoi?* Je sais pas, c'est peut-être parce qu'eux ils nous aimaient pas ou quelque chose comme ça [...] » (Neha, F, origine pakistanaise).

Même constat pour Yasmine qui mentionne qu'à son école secondaire, les élèves « Québécois » se plaçaient à l'écart des autres jeunes et que la frontière se situait surtout entre « Québécois » et « Immigrants » :

Parce que eux-mêmes ils s'excluaient. [...] sauf certains qui étaient ouverts d'esprit et que ça leur dérangeait pas, eux-mêmes ils décidaient de s'exclure. On avait un style différent, une manière de penser différente, ça collait juste pas, ça collait pas. *Mais selon toi, ça venait d'où cette différence? C'était quoi vraiment, pourquoi il y avait pas de mélange?* Il y en avait pas vraiment, il y avait pas de raison spécifique, ça s'est fait tout seul. Et comme ça s'est fait tout seul, c'est devenu quelque chose de logique que les Blancs soient avec les Blancs et que les

immigrants soient avec les immigrants. Nous-mêmes des fois on s'appelait les immigrants, le « crew » des immigrants (Yasmine, F, origine marocaine)

Ce qui est intéressant, dans cet extrait, c'est l'explication donnée par Yasmine. Selon elle, le nombre de différences étant trop élevé, il serait donc impossible que des amitiés se développent et que s'en suivent des regroupements plus ouverts durant l'adolescence. Qui plus est, on peut aussi observer un glissement dans le discours de Yasmine. Elle utilise le plus souvent « Québécois » pour parler des jeunes faisant partie du groupe majoritaire. Toutefois, dans cet extrait, elle utilise « Blancs » pour les désigner. Contrairement à Neha qui ressent que les élèves « québécois » n'aiment pas les jeunes issus de l'immigration, du côté de Yasmine, c'est plutôt le fait des différences entre les deux « groupes » qui crée une division. C'est aussi ce qu'Aïda relate lorsque questionnée sur la présence de frontières au secondaire :

Oui, je veux dire, le truc qui était étrange, c'est qu'entre immigrants [...] ces frontières-là étaient presque inexistantes, parce qu'il y avait quand même une certaine... *Affinité?* Oui, on comprenait un peu le parcours les uns des autres, mais c'était vraiment avec les Québécois que plusieurs d'entre eux ne pouvaient pas vraiment comprendre et on le ressentait ça. (Aïda, F, origine algérienne)

Dans cet extrait, nous pouvons comprendre que pour Aïda, le fait de vivre des réalités similaires avec les membres du *in-group* (ici les « Immigrants) marque la frontière d'avec les membres du *out-group* (ici « Québécois »). En effet, elle mentionne que ces derniers ne peuvent pas comprendre ce qu'est d'être immigrant et cela devient un symbole de différenciation (Barth, 2008).

Pour Gabriel aussi la frontière se situait entre « Québécois » et « Immigrants » tout comme pour Alexander. Toutefois, Alexander apporte une précision à cette frontière. Selon lui, cette frontière suit les sports de prédilection de chacun des « groupes ». En effet, il croit que les garçons faisant partie du groupe majoritaire se regroupent à cause du hockey et qu'*a contrario*, ceux qu'il nomme « Immigrants » se regroupent autour du soccer : « C'était parce qu'on dirait que les Immigrants étaient immiscés autour du soccer, tandis que les Québécois se tenaient plus avec le hockey » (Alexander, M, origine salvadorienne).

Dans tous les cas mentionnés, les contours de la frontière forment des groupes séparés ethniquement.

5.2 Les frontières ethniques aux contours variés

Comme nous venons de le voir, plusieurs participants ont souligné la présence d'une frontière visible, dans les regroupements au secondaire, surtout en ce qui concerne l'isolement des jeunes faisant partie du groupe majoritaire ou encore ont fait mention d'une frontière nette entre « Québécois » et « Immigrants ». Nous verrons maintenant les autres frontières qui ont été recensées par les répondants. Comme nous l'avons mentionné précédemment, tous les répondants ont mentionné la présence de frontières ethniques durant leurs années passées au secondaire. Toutefois, ces frontières ethniques visibles n'ont pas toutes les mêmes contours. Pour Mona par exemple, faisant partie du groupe d'élèves du programme international, elle mentionne que trois groupes étaient présents à son école soit les « Québécois », les « Arabes » et les « Africains » : « J'ai vu les Arabes amis avec les Arabes, les Africaines amis avec les Africains et les Québécois...J'ai l'image en tête maintenant [...] On s'entendait bien c'est juste que... [...] À la table dîner on était les trois groupes séparés » (Mona, F, origine guyanaise). Pour Hiruni et Maria, les regroupements les plus visibles au secondaire sont les « Arabes » et les « Haïtiens » (pour Maria seulement) :

Est-ce que tu voyais au secondaire [...] un peu plus des personnes qui se tenaient en groupes ethniques? Ah oui, oui! Mais moi j'étais comme parfois j'allais avec eux, parfois j'allais avec eux, ça dépendait. Parfois les Arabes, il y avait la gang des Arabes, il y avait la gang des Haïtiens dans un côté puis vu qu'ils sont beaucoup, ils prennent de la place. Ouais. Donc au primaire tu voyais pas ça, mais au secondaire tu voyais ça dans ton école? Ouais, c'était des cliques. (Hiruni, F, origine srilankaise)

Leila mentionne aussi l'importance des groupes à l'école secondaire et plus précisément ceux des « Asiatiques » et des « Arabes ». En effet, elle souligne que « the Asians and the Arabs, they were like really into their own ethnic groups » (Leila, F, origine iranienne et nicaraguayenne). Elle mentionne le groupe des « filles populaires » qui lorsqu'elle l'aborde ne semble pas être lié à l'appartenance ethnique, mais qui finalement le devient :

But for the Arabs, it was mostly just the Arabs and then you had like other cliques. You had maybe like the popular girl clique's, but they were white, mostly white. They were all white actually. Yeah, and then you had I think like three, like one clique of like three-four black girls (Leila, F, origine iranienne et nicaraguayenne)

Selon Anna aussi les frontières sont présentes au secondaire et les divisions sont faites selon l'appartenance ethnique des jeunes :

Dans l'école privée, les Québécois restaient ensemble, ou ceux qui même s'ils étaient pas Québécois de souche, ils étaient vraiment Québécois dans la façon qu'ils sont, comment ils parlent et agissent, ils étaient ensemble. Après ça il y avait les Asians, après ça les Africains, Haïtiens, ensemble. Après ça il y avait des petits groupes un peu mixtes, mais *that don't fit in with the Quebecors or the other ones, you know*. (Anna, F, origine bulgare)

Pour Alexander, les divisions chez les garçons se modelaient en termes de sports comme mentionné précédemment, séparant par le fait même « Québécois » et « Immigrants ». Selon lui, chez les filles de son école, les frontières étaient exclusivement ethniques : « Puis tandis que chez les filles, je sais pas comment expliquer, c'était vraiment les Asiatiques se tenaient avec les Asiatiques, les Latinas avec les Latinas, les Québécoises avec les Québécoises, les Noires avec les Noires » (Alexander, M, origine salvadorienne).

Dans les cas présentés ici, nous remarquons que les groupes recensés sont séparés en fonction de leur origine ethnique et que certains « groupes » semblent se répéter – « Québécois », « Africains », « Arabes », « Asiatiques ».

5.3 La variation dans la porosité des frontières ethniques

Anna et Amanda présentent des cas intéressants puisqu'elles ont fréquenté l'école privée puis l'école publique. En comparaison, Anna ressent moins les frontières ethniques à l'école publique, chose qu'elle trouvait très visible durant son passage à l'école privée. Elle nous mentionne qu'à l'école publique, « c'était plus comme, chaleureux, vraiment ouvert ». Le même constat revient chez Amanda qui voit une différence marquée entre l'école privée et l'école publique. Amanda est par contre la seule participante à avoir mentionné des frontières non pas ethniques, mais davantage basé sur la langue d'usage. Ayant fréquenté un établissement privé et un autre public, elle mentionne que la frontière était plutôt construite entre francophones et anglophones au privé : « J'ai observé ça comme quand j'étais à l'école publique et à l'école privée. À l'école privée, c'était comme les Anglais et les Français, c'était comme "wooo" » (Amanda, F, origine philippine). De l'autre côté, elle a ressenti que les groupes étaient plus « multiculturels » à l'école publique, comme soulignait aussi Anna. Dans ces deux discours, les frontières à l'école publique semblent moins rigides, donc plus poreuses que les expériences vécues par les autres participants. C'est aussi le cas pour Jessica qui n'a

pas l'impression que les frontières ethniques durant son secondaire étaient très rigides : « [...] en fait il y avait des gangs, mais c'était, tout le monde allait un peu partout aussi, c'était pas tant vraiment fermé, comme en clans, pas vraiment » (Jessica, F, origine haïtienne).

Comme nous avons pu le constater, les frontières ethniques au secondaire semblent être assez saillantes pour la majorité de nos participants. En effet, ils ont dressé un portrait intéressant de ces frontières ethniques, de ces contours et de son niveau de flexibilité. Si plusieurs ont souligné le fait que la frontière se situait surtout entre « Québécois » et « Immigrants », d'autres ont décrit différents types de regroupements, toujours divisés selon l'appartenance ethnique. Pour trois participantes, soit Anna (d'origine bulgare), Amanda (d'origine philippine) et Jessica (d'origine haïtienne), les frontières ethniques, bien qu'existantes, semblaient davantage poreuses que pour nos autres participants. Nous nous intéresserons maintenant aux amitiés durant l'adolescence de nos jeunes participants. Nous verrons donc si les frontières ethniques recensées précédemment s'appliquent de la même manière lors des choix d'amitié.

5.4 Les choix d'amitié à l'adolescence chez les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration

Nous aborderons maintenant le choix des amitiés de nos participants durant leur adolescence. Le premier constat que nous pouvons poser est que la majorité des amitiés de nos participants sont composées d'autres jeunes issus de l'immigration et peu de jeunes faisant partie du groupe majoritaire. Pour cinq de nos participants, leur groupe d'amis est composé exclusivement de jeunes issus de l'immigration. C'est d'ailleurs ce que souligne Hiruni : « Mes amis étaient vraiment diversifiés, comme Arabe, Russe...J'avais quelques amis Indiens, mais Arabe...Ouais, c'est ça, la plupart d'eux c'est vraiment diversifié, ou Afro-Américain » (Hiruni, F, origine srilankaise). Même constat pour Maria qui lorsque questionnée sur ses amis au secondaire mentionne que son cercle d'amis était composé « d'Arabes, des Arabes...beaucoup d'Haïtiens, beaucoup de Latines, en majorité » (Maria, F, origine

péruvienne). Neha, Yasmine et Alexander mentionnent explicitement le fait que leurs amitiés excluait les « Québécois » durant l'adolescence :

Donc là tu parles un peu de tes amis, c'était qui tes amis au secondaire [...] ? Essentiellement des immigrants. C'est là que je me tenais vraiment pas beaucoup avec des Québécois. C'était vraiment juste des immigrants parce qu'on dirait que je m'identifiais à eux. Puis à cette époque-là tu te cherches, même encore aujourd'hui t'as ton identité à toi, fait que c'est ça. Je cherchais quelqu'un qui me ressemblait, je me tenais beaucoup avec des Latinos. (Alexander, M, origine salvadorienne)

L'explication d'Alexander concernant son choix d'amitié met en lumière le fait qu'il ne pouvait pas s'identifier aux jeunes non issus de l'immigration et que cela influençait ses choix d'amis. Yasmine souligne aussi le fait que son cercle d'amis n'incluait pas de jeunes faisant partie du groupe majoritaire : « *Vous étiez toutes des immigrantes au secondaire, ton cercle d'amis ?* Oui, que ce soit des Noirs ou des Latinos ou des Arabes, on était tous ensemble. *Pas de Québécois ?* Rarement. » (Yasmine, F, origine marocaine). Comme pour les autres jeunes, nous remarquons que les amitiés de Yasmine sont variées, mais que dans ce cas-ci, les « Québécois » ne font pas partie de son groupe d'amis. Tout comme Yasmine, Neha ne se rappelle pas non plus avoir eu des contacts amicaux avec des élèves du groupe majoritaire.

Certains de nos participants, en plus de nous mentionner la variété des origines ethniques de leurs amis, ont aussi souligné le fait d'avoir des amis faisant partie du groupe majoritaire. C'est le cas de Leila qui dit avoir quelques amis « Québécois », mais mentionne d'abord ses amies « caribéenne et italienne ». Pour Justin aussi même constat, son groupe d'amis est très diversifié : « [...] puisque j'étais à l'école multiethnique j'avais un peu de tout, Iranien, Québécois, Chinois, Arabe, Philipino, un peu de tout. [...] *Mais tes amis proches étaient Chinois ?* Oui, mes amis proches étaient Chinois » (Justin, M, origine chinoise). Toutefois, les amis qu'il côtoie en dehors de l'école, lors des weekends, sont essentiellement d'origine chinoise. Pour Aïda, d'origine algérienne, elle mentionne plusieurs amies de même origine qu'elle, mais souligne le fait que sa meilleure amie est « Québécoise » : « J'ai rencontré ma meilleure amie au monde là-bas, Marianne, qui est Québécoise » (Aïda, F, origine algérienne).

Trois autres participants ont mentionné des amitiés avec des jeunes du groupe majoritaire, mais ne peuvent toutefois pas être analysés de la même manière que les expériences de Leila,

Justin et Aïda, et ce, puisqu'il ne s'agissait pas, selon eux, d'amitiés choisies. Ceux-ci soutiennent qu'à cause de la composition de l'école, il n'avait pas d'autres choix que d'être amis avec des jeunes faisant partie du groupe majoritaire. Gabriel lorsque questionné sur ses amis au secondaire soutient que : « [...] j'avais quelques [amis] Québécois. J'avais pas le choix d'avoir des amis québécois parce qu'il y en avait de plus en plus » (Gabriel, M, origine haïtienne). Ce passage représente bien le phénomène vécu par nos trois participants. Ayant fréquenté des écoles composées fortement d'élèves du groupe majoritaire, ils ne ressentent pas que les amitiés avec les jeunes faisant partie de ce « groupe » sont choisies :

Comme tu viens de m'expliquer c'était à ton école secondaire que tu commencé à interagir un peu avec les Québécois francophones? Oui, juste parce qu'il y en avait beaucoup dans ma classe [...] Pas parce que je suis allée vers eux, c'est juste qu'il y en avait beaucoup dans ma classe » (Mona, F, origine guyanaise)

Cet extrait représente bien la situation de la jeune fille, qui répète à deux reprises qu'elle n'a pas choisi d'interagir avec ces jeunes. Elle ajoute aussi ceci : « J'ai réalisé que j'étais juste amie avec eux parce que je les voyais tout le temps pas parce qu'on avait beaucoup en commun » (Mona, F, origine guyanaise). Anna aussi a vécu une expérience semblable au secondaire, fréquentant en partie une école privée majoritairement composée de jeunes non issus de l'immigration, pour ensuite changer d'école et se diriger vers le public : « [...] j'avais des amis québécois au secondaire, mais après que je suis partie du secondaire, j'avais changé de secondaire, je leur ai jamais reparlé. Et j'avais, depuis j'ai juste des amis comme immigrants genre peut-être moitié Québécoise » (Anna, F, origine bulgare)

Les résultats concernant le choix des amitiés chez nos participants suivent en général les mêmes contours que les frontières ethniques visibles entre les groupes d'amis au secondaire. En effet, nous constatons que les jeunes faisant partie du groupe majoritaire sont particulièrement isolés et ne font pas partie du choix d'amis des jeunes de deuxième génération issus de l'immigration de notre corpus. Il faut toutefois mentionner que certains de nos participants nous ont mentionné des amitiés avec des jeunes non issus de l'immigration. Pour une majorité de jeunes, les amitiés sont diversifiées, mais concernent exclusivement des jeunes issus de l'immigration. Trois de nos participants, fréquentant des milieux à composition fortement composés de jeunes non issus de l'immigration, ont fait part de leur sentiment

d'obligation d'avoir des amitiés avec des élèves du groupe majoritaire. Il est intéressant de constater que dans ces cas particuliers, il ne s'agissait pas de choix d'amitié selon les jeunes, mais plutôt d'une obligation perçue. Nous nous intéresserons maintenant aux contours des frontières subjectives ressorties par nos participants, à savoir où se place cette frontière ethnique et quels aspects les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration utilisent pour la tracer.

5.5 Le tracé des frontières ethniques : les marqueurs importants

Dans cette section, nous aborderons de manière plus subjective, les marqueurs que les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration utilisent afin de tracer les contours des frontières ethniques. Si nous avons pu voir que des frontières ethniques étaient visibles au sein de l'école secondaire dans la formation des groupes d'amis, nous verrons maintenant comment ces frontières ethniques sont perçues subjectivement par nos participants. Pour ce faire, nous aborderons les attributions catégorielles qu'ont utilisées nos répondants concernant les membres du groupe majoritaire, leur rapport avec ces derniers et les différences marquées qui sont ressorties durant la période d'adolescence concernant la socialisation parentale.

5.5.1 Vision du « Québécois » moyen : Ignorant, individualiste et souverainiste

Nous aborderons maintenant la perception qu'ont les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration en ce qui a trait aux membres du groupe majoritaire. Au cours de notre analyse, nous avons remarqué que c'est particulièrement au cours de leurs expériences à l'adolescence que nos participants se sont forgée une idée assez claire de ce que représente la catégorie « Québécois » pour eux. Comme nous l'avons vu avec Barth (2008), les interactions sont au centre de la construction et du maintien des frontières. D'ailleurs, que ce soit durant leurs différents cours ou encore durant leurs interactions avec les jeunes non issus de l'immigration, plusieurs constantes reviennent et semblent délimiter la frontière ethnique entre eux et les membres du groupe majoritaire. Nous verrons donc quelles différences subjectives nos

participants ont soulevées afin de faire une différenciation entre les membres du *in-group* et les membres du *out-group* (Barth, 2008).

La première attribution catégorielle mentionnée par six de nos participants est celle de la représentation du « Québécois de souche » comme étant ignorant et fermé d'esprit. Gabriel nous l'exprime assez clairement : « Parce que dans ma tête les Québécois sont pas racistes [...] C'est plus, ils sont plus ignorants. Pour moi, les Québécois sont ignorants » (Gabriel, M, origine haïtien). Pour Yasmine, le souvenir des jeunes du groupe majoritaire dans ses classes au secondaire est bien net et elle souligne qu'ils ne connaissaient pas beaucoup d'aspects concernant les autres « cultures » : « Ils avaient un manque de culture et c'est pour ça d'ailleurs que jusqu'à maintenant y'en a beaucoup qui ont des préjugés sur les Québécois comme quoi y'en a beaucoup qui sont ignorants » (Yasmine, F, origine marocaine). Elle a particulièrement vécu ce sentiment lors de ses cours d'histoire au secondaire, mentionnant le caractère répétitif des cours, et le manque d'ouverture sur le monde :

Parce que là, moi je trouve ça aberrant et ils se demandent après pourquoi les gens les traitent d'ignorants, ils restent, ils ne veulent pas voir...et c'est quelque chose que j'ai remarqué dans la culture québécoise, ce ne sont pas des gens qui aiment voir plus loin que le bout de leur nez. C'est ce qui se passe à l'intérieur et rien d'autre, ce qui se passe à l'extérieur on s'en fout c'est pas important, c'est pas chez nous [en prenant un accent québécois], c'est comme ça qu'ils parlent, c'est de même, c'est la vie. Nous on en avait marre, ça faisait des années et des années qu'on nous disait la même chose, on connaît par cœur l'histoire des Amérindiens, on connaît par cœur l'histoire des Québécois. (Yasmine, F, origine marocaine)

Nous voyons assez clairement qu'il s'agit d'une caractéristique qui revient relativement souvent chez nos participants. Mona raconte aussi la différence au niveau des relations avec ses enseignants « Immigrants » et ceux « Québécois » au secondaire :

Les [enseignants] immigrants ils comprenaient mieux, les immigrants je dirais aussi ils étaient plus ouverts à l'opinion des autres tandis que les [enseignants] Québécois c'était plus, même s'ils essayaient pas d'infiltrer leur façon de pensée dans la notre, c'est plus *this is how it is*, c'est mieux de ne pas me contredire. (Mona, F, origine guyanaise)

Cette attribution catégorielle est revenue relativement souvent chez nos participants qui ont représenté les membres du groupe majoritaire comme ignorants et fermés d'esprit. Évidemment, ce constat n'est pas très positif et ces représentations négatives pourraient avoir un impact sur leurs identifications, mais aussi sur leurs choix d'amitié.

Trois participantes quant à elles ont parlé du l'aspect individualiste de la société québécoise, qui faisait contraste avec leur expériences personnelles dans leur « communauté ». Pour Jessica, il est clair qu'il y a une frontière, particulièrement au niveau de l'individualisme, entre les membres du groupe majoritaire et les membres de son « groupe » : « T'sais, le peuple québécois pour moi, il est vraiment individualiste, il est comme, t'sais, je sais pas, écoute je sais pas quoi te dire. T'sais côté...c'est vraiment pas le même monde » (Jessica, F, origine haïtienne). Même constat pour Mona qui souligne aussi cet aspect et qui pose la frontière entre le Canada et le reste du monde :

Je dirais dans d'autres pays c'est plutôt collectivistes, tout le monde on fait les choses pour le groupe, tandis que pas autant au Canada, mais tu sais en général c'est plus individualiste...c'est ancré sur toi et juste toi, tu fais des choses pour toi et c'est tout [...] (Mona, F, origine guyanaise)

Encore une fois, cette attribution catégorielle n'est pas vue positivement et définit la frontière ethnique clairement entre les membres du groupe majoritaire et ceux du groupe minoritaire.

D'autres participants ont quant à eux souligné le fait que la culture « québécoise » est faible et donc qu'il est difficile de s'y identifier. Ces commentaires sont essentiellement ressortis lors de leurs expériences au secondaire où ils ont remarqué les différences entre eux et les membres du groupe majoritaire. Les participants ont fait ressortir une vision stéréotypée des jeunes du groupe majoritaire qu'ils côtoyaient durant leur secondaire et mentionnent la poutine, le hockey et le rigodon afin de décrire la culture « québécoise ». C'est ce qu'affirme Neha :

Mais je trouve pas qu'ils ont comme une culture à eux-mêmes, vraiment à eux. Si on parle du Québec, on parle de la poutine et je trouve pas qu'ils ont vraiment quelque chose en particulier comme certaines cultures ils ont [...] (Neha, F, origine pakistanaise)

Justin mentionne aussi la poutine et ajoute le hockey comme aspects qui différencient les adolescents du groupe majoritaire de lui. Yasmine quant à elle s'inscrit aussi dans cette idée et se remémore une situation particulière de son expérience au secondaire. Son école tenait des festivals selon les appartenances ethniques des jeunes de l'école et elle souligne le manque de culture des « Québécois » durant leur festival qu'elle appelle le « Festival de Blancs » :

[...] les Québécois se plaignaient [en prenant un accent « québécois »] « Ben à notre festival, y'a personne qui vient », écoute, quand tu sers juste de la poutine et que tu mets juste du rigodon, il y a personne qui va... Tu sais ils faisaient pas d'efforts, ils faisaient pas d'efforts pour qu'on s'intéresse à leur culture. » (Yasmine, F, origine marocaine)

Nos participants démontrent encore une fois que leurs attributions catégorielles sont davantage négatives et donc que de s'identifier comme « Québécois » n'est pas quelque chose de souhaitable.

Une autre attribution catégorielle touchant les membres du groupe majoritaire est ressortie à plusieurs reprises chez nos participants, soit celle du « Québécois de souche » qui est souverainiste, pour la Loi 101 et la Charte des valeurs québécoises (Projet de loi 60). Gabriel présente une vision du « Québécois » très stéréotypée, qu'il appelle lui-même un « stigmaté » :

Moi dans ma tête un Québécois, comment je le vois, c'est les espèces de partisans du Parti Québécois, pro charte, qui sacre, qui prend de la bière, qui sont sur le bien-être social. Dans ma tête, c'est cet espèce de stigmaté (Gabriel, M, origine haïtienne).

Même discours chez Mona qui mentionne qu'elle ne peut pas se dire « Québécoise » puisque pour elle, cela implique de vouloir la souveraineté et d'être pour la Loi 101 :

Pour être Québécoise, je dirais qu'il faut une certaine...il faudrait vouloir la souveraineté du Québec, [...] tandis que moi ça m'importe peu ça fait c'est pas important pour moi puis tous les blabla de la Loi 101 et tout ça c'est pas que c'est important de préserver la langue française, mais pas autant, pas à ce point-là [...] (Mona, F, origine guyanaise)

Elle se voit donc dans l'impossibilité de s'identifier comme « Québécoise » puisque l'attribution catégorielle qu'elle opère l'en empêche. Durant son secondaire, Aïda avait aussi cette impression que les jeunes « d'ascendance canadienne-française » étaient majoritairement souverainistes : « Et comme je le mentionnais au début, les élèves Québécois eux étaient tous souverainistes, tous pour...tous étaient très de gauche, je dirais » (Aïda, F, origine algérienne). Finalement, Gabriel explique bien le lien entre les attributions catégorielles négatives et le rejet de l'identification comme « Québécois » que vivent les jeunes issus de l'immigration :

Ben, beaucoup d'immigrants, quand on se fait dire que tu es Québécois, ça vient à dire que t'es un Québécois, on a l'image du Québécois Charte, le Québécois qui vote pour le PQ, c'est cette espèce d'image qui est rattachée. Alors que la vraie définition du Québécois, c'est quelqu'un qui est né au Québec. Et c'est vu de façon péjorative. (Gabriel, M, origine haïtienne)

Comme nous avons pu le voir dans cette section, les attributions catégorielles que les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration apposent sur les membres du groupe majoritaire ont une connotation fortement négative. Leurs représentations sont fortement teintées par leurs expériences durant l'adolescence, qui semble être un moment charnière dans le développement de cette vision négative des jeunes non issus de l'immigration. La frontière est donc clairement posée entre les membres du groupe majoritaire et les jeunes issus de l'immigration et cette dernière étant assez étanche pour limiter les interactions entre les deux « groupes » en plus de restreindre les possibilités pour nos participants de s'identifier comme « Québécois ». Nous verrons maintenant une autre explication à la présence de cette frontière, plus précisément les différences au niveau de la socialisation parentale, abordées par la majorité de nos participants.

5.5.2 La socialisation parentale : des différences qui ont de l'importance

Si les attributions catégorielles expliquent en partie la frontière qui se dessine pour nos jeunes participants entre eux et les jeunes du groupe majoritaire, la socialisation parentale joue aussi un rôle important dans le marquage des frontières ethniques. La forte majorité de nos participants, soit douze des treize participants, ont mentionné cette socialisation parentale comme marqueur important de la frontière ethnique, qu'ils posent, le plus souvent, entre immigrants et Québécois « d'ascendance canadienne-française ». Ce thème est aussi fortement lié à leurs expériences à l'adolescence puisque c'est à cette période que certains conflits surviennent entre les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration et leurs parents. C'est donc lors des questions touchant leur expérience au secondaire que le thème de la socialisation parentale est fortement ressorti et a pu mettre de l'avant l'utilisation des valeurs familiales comme traçage clair des frontières ethniques entre eux et les jeunes du groupe majoritaire. Il sera donc intéressant de voir quelles différences ont été mentionnées le plus souvent chez nos participants. Comme premier exemple, Yasmine souligne bien l'importance qu'elle donne à la culture et aux valeurs familiales :

Mais, sortir, s'habiller d'une manière, avoir des copains, parler d'une manière, agir d'une manière, faire certaines choses. Et ma mère, comme c'était hors de son contrôle, c'était difficile pour elle de réaliser que j'étais née dans un environnement différent du sien et que c'était pas acquis tout ce que je devais savoir n'était pas acquis. Et donc après j'ai commencé à réaliser que

tu es Marocaine, tes parents sont Marocains, ta mère elle est Arabe, on fait ça et pas comme les autres. Nous on est pas comme les Québécois, on a pas la même culture, ni la même valeur, la même manière de penser, ni les mêmes valeurs, ni les mêmes principes. (Yasmine, F, origine marocaine)

Elle choisit ces marqueurs (culture, valeurs, manières de penser et principes) pour délimiter la frontière ethnique entre sa « culture » d'origine et celle des « Québécois ». Nous verrons que nos participants, dans le même esprit que Yasmine, ont souligné plusieurs différences qu'ils percevaient entre eux et les jeunes du groupe majoritaire au niveau des valeurs familiales et qui leur permettent de tracer la frontière ethnique entre eux et les membres du groupe majoritaire.

L'aspect du degré de liberté accordé par les parents a souvent été cité lors des entretiens. En effet, sept de nos participants ont souligné le fait que leurs parents étaient beaucoup plus stricts que les parents des jeunes du groupe majoritaire. Ils utilisent souvent ce marqueur comme manière de se différencier des jeunes « d'ascendance canadienne-française ». Pour Anna par exemple, le fait de que les jeunes « Québécois » aient beaucoup de liberté comparativement à elle influence son identification comme Bulgare et place ainsi la frontière ethnique entre « Québécois » et « Immigrants » :

Parce qu'on en a connu beaucoup des Québécois que leurs parents ils laissent leurs enfants faire n'importe quoi et ça nous a influencé. Elle [la mère d'Anna] elle aimait pas ça. Alors je disais toujours que j'étais Bulgare parce qu'il y avait une différence, je voyais la différence entre un Québécois et un immigrant. (Anna, F, origine bulgare)

Pour Leila aussi la liberté que les parents accordaient à ses amis « d'ascendance canadienne-française » lors de son expérience au secondaire agit comme un marqueur de différence important :

There are big differences. I had some French-Canadian friends [...] and they were younger than me and their parents would let them have boyfriends; their parents would let them go out 'till late at night; their parents would let them drink, I was not allowed to drink. I don't like drinking, but I was not allowed, yeah. It was like: "No. «Tu as pas le droit.» You cannot go to parties to drink, none of that." And I was like: "Okay, fine." I don't like it but still. Yeah, they were allowed to drink, boyfriends... Like stuff that my mom would say: "It's grown up things." Like quote on quote. And I was not allowed to do. My mom was kind of strict, yeah. (Leila, F, origine iranienne et nicaraguayenne)

Plusieurs de nos participants nous ont souligné que cette différence au niveau de leur éducation avait des répercussions sur leurs relations avec les membres du groupe majoritaire comme nous le démontre Gabriel :

Mais oui, c'était plate. Je me rappelle que les Blancs voulaient m'inviter au cinéma et je pouvais jamais. C'est ça jamais. Je me rappelle qu'il y a un de mes amis qui a dit « Bon, ben moi j'arrête d'aller au cinéma, si mes deux amis, les Noirs, ils viennent pas » (rires). (Gabriel, M, origine haïtienne)

Pour d'autres de nos participants, c'est surtout au niveau du respect donné aux parents qu'ils soulignent une différence qui est importante pour eux. Tout comme pour l'idée de liberté accordée aux enfants, les participants utilisent le respect des parents comme marqueur de la frontière ethnique. D'autant plus intéressant, cette frontière ethnique est encore une fois surtout placée entre membres du groupe majoritaire et immigrants. C'est d'ailleurs ce que souligne Jessica :

Le respect de l'autorité? Oui. C'était vraiment wow, ça aussi c'est différent. Je te dirais pas juste les Haïtiens, comme les communautés immigrées, souvent. Respect aussi, tu peux pas dire n'importe quoi à ta mère «ah, arrête de parler maman», oh mon dieu, ça c'est comme wow, je dirais jamais ça à ma mère (Jessica, F, origine haïtienne)

C'est aussi entre « Québécois » et immigrants que Mona trace la frontière en abordant les différences au niveau du respect des parents pour les jeunes issus de l'immigration : « Donc c'est vraiment...c'est juste ça qui est un peu différent, c'est les parents québécois je dirais qui voient leurs enfants comme des pairs tandis qu'il y a la grosse différence parents-enfants pour les immigrants » (Mona, F, origine guyanaise).

Si d'une part, les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration perçoivent des différences marquées au niveau du respect envers les parents, certains ont aussi souligné l'importance de la réussite et les enjeux qui y sont reliés pour la famille. C'est le cas d'Aïda, qui souligne la différence qu'elle percevait durant le secondaire avec son amie Marianne, « d'ascendance canadienne-française » :

Oui, très honnêtement je pense que la chose qui était la plus différente, c'est je veux pas dire que c'est le respect que je donnais à mes parents, plus l'idée que quand mes parents me disaient non, tu peux pas faire ça, bien sûr, j'étais une adolescente, je désobéissais, mais je préférais ne pas le faire très souvent, j'allais pas contre les désirs de mes parents, pour n'importe quelle raison. Pour moi c'était quelque chose que même quand je désobéissais je me sentais mal et j'avais peur de me faire prendre. Pour moi c'était beaucoup plus grave que pour Marianne. Et

parce que pour elle, tu désobéis, tu te fais prendre, tes parents vont te faire un commentaire, ok et alors. Mais pour moi, c'était l'idée que mes parents avaient sacrifié tellement pour moi, ils travaillaient tellement fort pour que moi et ma sœur on ait le droit à une scolarité, un avenir meilleur, alors honnêtement s'ils me disaient je veux pas que tu sortes à telle place, est-ce que c'était si grave que ça ? Que je le fasse pas, je sais pas, peut-être que c'est juste parce que je me sentais plus coupable quand je le faisais qu'elle. (Aïda, F, origine algérienne)

C'est ce que nous rapportent plusieurs participants quant à la pression qu'ils ont ressentie durant leur parcours scolaire afin de bien réussir, et ce, pour rendre fiers leurs parents. Certains jeunes interrogés ressentent en effet une pression de performance.

Certains de nos participants ont aussi observé et rendu significatives les différences au niveau de l'unité familiale entre eux et les jeunes non issus de l'immigration. Il s'agit en effet d'un aspect que nos participants ont souligné afin de se différencier des jeunes du groupe majoritaire :

Il y avait ça aussi, puis les modes, les mentalités sont pas pareilles. Les immigrants avec les Québécois, c'est drôle à dire, mais l'Arabe puis le Latino ils se ressemblent beaucoup. L'espèce de sentiment d'unité familiale, la famille c'est très important pour les deux, moins chez les Québécois. (Alexander, M, origine salvadorienne)

C'est majoritairement lors de leur passage au secondaire que nos participants ont souligné ce clivage entre eux et les jeunes non issus de l'immigration qui semblaient très éloignés de leur famille, comme le présente Anna qui avaient quelques amis faisant partie du groupe majoritaire : « Parce que j'ai vu des amis québécois, la façon, comme ils sont pas très proches de leurs parents. Mais moi j'étais vraiment proche de ma mère [...] » (Anna, F, origine bulgare). Même chose pour Amanda qui mentionne qu'elle était surprise durant l'adolescence de voir des jeunes non issus de l'immigration passer des fêtes importantes (comme Noël ou le Jour de l'An) entre amis :

I'm not sure si c'est la famille ou les amis ou...parce que c'est ça que j'ai remarqué aussi comme des valeurs que nous avons que ici, je suis pas sûre si c'est les élèves ou non, mais *for us, we value family all the time*, s'il y a comme un événement, c'est toujours la famille qui est première [...] (Amanda, F, origine philippine).

Tel que présenté dans cette section, la socialisation parentale joue un rôle important dans le traçage des frontières ethniques. Une fois de plus, ce marqueur de différenciation pose la frontière entre les jeunes issus de l'immigration et ceux faisant partie du groupe majoritaire,

plutôt qu'entre les différentes origines ethniques. Selon les expériences que nous ont rapportées nos participants, la période de l'adolescence a mis de l'avant leurs perceptions des différences au niveau de l'éducation parentale, entre eux et les jeunes non issus de l'immigration. Ainsi, les thèmes de la liberté accordée aux enfants, le respect envers les parents et l'importance de la famille sont ressortis dans presque tous les discours de nos répondants.

5.6 Synthèse du chapitre d'analyse

Ce chapitre nous a permis de comprendre en profondeur le processus de construction de la frontière ethnique en nous penchant spécifiquement d'une part sur la formation des « groupes » à l'école secondaire et d'autre part en analysant les marqueurs de mise en place de cette même frontière mentionnés par nos participants. La majorité de nos participants ont mentionné la présence de groupes distincts à l'école secondaire. Selon ces derniers, la division se faisait surtout entre « Immigrants » et « Québécois ». D'autres nous ont souligné des rassemblements selon l'origine ethnique plus large – Asiatiques, Africains, Arabes, etc. –, mais toujours en mentionnant la frontière avec le groupe de majoritaires. C'est aussi ce que nous avaient révélé les études empiriques mentionnées dans notre revue de la littérature sur le sujet. En effet, la majorité des études internationales (Masson et Verkuyten, 1993; Baerveldt et al, 2007; Quintana, Segura Herrera, Lee Nelson, 2010) ainsi que celles québécoises (Meintel, 1992; Kanouté & Lafortune, 2007; Steinbach, 2010; Magnan & Darchinian, 2014) ont souligné la présence de frontières visibles à l'école secondaire, et ce, surtout entre membres du groupe majoritaire et du groupe minoritaire. Toutefois, si certaines études (Quintana, Segura Herrera, Lee Nelson, 2010; Steinbach, 2010) ont présenté des cas où la présence de frontières ethniques impliquait des expériences de racisme et de discrimination, ce n'est pas la majorité de notre corpus qui a ressenti les frontières de cette manière. Toutefois, nous pouvons tout de même faire un parallèle entre nos résultats et ces études, puisque certains de nos participants nous ont mentionné avoir vécu des expériences de stéréotypisation, mais surtout de catégorisation.

À propos de leurs choix d'amitiés, les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration interrogés ont surtout mentionné avoir des amis issus de l'immigration et très peu non issus de l'immigration. Ces résultats s'inscrivent tout à fait dans les conclusions que nous avons fait ressortir de la revue de littérature. Les études empiriques sur le sujet ont souligné le fait que les élèves faisant partie du groupe minoritaire avaient tendance à choisir des amis faisant eux aussi partie de ce groupe (Baerveldt et al, 2007; Kanouté & Lafortune, 2007) et que les élèves du groupe minoritaire n'avaient que peu de contacts avec les élèves du groupe majoritaire (Meintel, 1992; Hamm, Bradford Brown & Heck, 2005; Magnan & Darchinian, 2014). C'est aussi ce qui est ressorti chez nos participants, ces derniers affirmant avoir plusieurs amitiés interethniques, mais très peu avec des jeunes du groupe majoritaire.

Afin d'expliquer cette frontière ethnique et de la positionner, les jeunes interrogés nous ont mentionné des marqueurs que nous avons pu séparer en deux catégories. D'abord, le fait qu'ils avaient une vision plutôt négative des jeunes du groupe majoritaire, les « Québécois de souche » et que certaines marques étaient nécessaires – être souverainiste, être pour la Loi 101 – afin de pouvoir faire partie du groupe majoritaire, de pouvoir s'identifier en tant que « Québécois » et de pouvoir être reconnu comme tel. Ensuite, plusieurs nous ont souligné l'importance des différences perçues liées à la socialisation parentale. Selon eux, il y avait une telle différence entre leurs valeurs et celles des membres du groupe majoritaire que leur relation devenait incompatible. Ainsi, nos participants avaient tendance à choisir des amis issus de l'immigration avec lesquels ils avaient l'impression de partager plus facilement les mêmes valeurs. Nous avons abordé, dans notre cadre théorique, l'importance de la socialisation parentale chez les enfants (Juteau, 1999; Jenkins, 2008) et par le fait même, la transmission de traits historiques et culturels spécifiques.

Conclusion

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons cherché à analyser les identifications de jeunes de deuxième génération issue de l'immigration ainsi que de comprendre le rôle que pouvaient avoir les frontières ethniques perçues durant leur adolescence, plus précisément lors de leur passage au secondaire. Ces questionnements nous semblaient pertinents et nécessaires pour plusieurs raisons. D'une part, puisque le Québec comme terre d'immigration accueille chaque année en moyenne 50 000 immigrants de plus d'une centaine de pays différents. D'autre part et par le fait même, la population scolaire est de plus en plus diversifiée, et ce, particulièrement sur l'Île de Montréal. En effet, 60% des élèves qui fréquentent des établissements scolaires publics sont issus de l'immigration (GTSIM, 2013). L'école devient donc un lieu intéressant à étudier puisque c'est au sein de cette institution que se façonnent et se construisent les interactions entre les jeunes issus de l'immigration et ceux non issus de l'immigration. Finalement, le gouvernement québécois met de l'avant, dans sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), l'importance de socialiser et d'intégrer les jeunes issus de l'immigration afin qu'ils fassent partie de la société québécoise.

Compte tenu de notre thème de recherche, notre revue de littérature a permis de faire ressortir des tendances intéressantes en terme d'identification des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration et de frontières ethniques et intergroupes à l'école secondaire. Pour ce faire, nous avons analysé des recherches tant au Québec qu'à l'international. Nous avons pu conclure que ces jeunes, dans la majorité des études présentées, avaient des identifications variées et fluides et que les frontières ethniques étaient présentes et visibles à l'école secondaire. Toutefois, peu de recherches mettaient en parallèle les identifications des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration ainsi que leur perception des frontières ethniques durant l'adolescence.

En nous inscrivant dans une perspective wéberienne de l'ethnicité, en utilisant les théories des frontières ethniques (Juteau, 1999; Barth 2008; Jenkins, 2008) ainsi qu'en présentant la conceptualisation du terme « identification » nous avons pu créer un cadre d'analyse pertinent

en vue des objectifs de notre recherche. En effet, ce cadre théorique nous a permis de nous intéresser à l'ethnicité non pas seulement comme quelque chose de subjectif et de symbolique chez nos participants, mais aussi comme un concept qui imprègne et structure les interactions sociales. Nous avons tenté de ne pas s'arrêter à comprendre comme les gens se sentent, mais bien comment cette subjectivité, de façon dynamique, structure et est structurée par les expériences à l'école secondaire durant l'adolescence.

Nous avons démontré que nos participants s'identifient de façon variée, en utilisant souvent des identifications multiples, nous pouvons toutefois faire ressortir quelques tendances. Nos participants s'identifient majoritairement à la nationalité de leurs parents, peu d'entre eux utilisent le terme « Québécois » ou « Canadien » dans leur identification et plusieurs d'entre eux ont vécu des expériences de catégorisation, et ce, de manière particulièrement significative durant la période de l'école secondaire. Plusieurs nous ont exprimé le fait de ne pas *pouvoir* faire partie de la catégorie « Québécois » puisque ces derniers n'étaient pas reconnus comme tels par les membres du groupe majoritaire. Cela est le résultat, entre autres, des interactions ayant eu lieu à l'école secondaire. Qui plus est, la majorité de nos participants ont aussi mentionné la présence de frontières ethniques visibles et perçues en milieu scolaire. Ces derniers ont d'ailleurs souligné avoir des amitiés diversifiées sur le plan ethnoculturel, mais peu ont spécifié avoir des amitiés avec des jeunes faisant partie du groupe majoritaire. Les impressions de groupes et de frontières ont été mentionnées de façon plus ou moins poreuse selon les cas étudiés. Nous pouvons en conclure que le lien entre identification, catégorisation et frontières ethnique ne peut pas se comprendre comme une équation, mais bien comme une expérience sociale dynamique dont les composantes se renforcent mutuellement. Nous ne pouvons pas parler d'une relation de cause à effet entre identification et frontières ethniques, mais plutôt de voir cette relation comme structurante et structurée par les interactions en milieu scolaire. Qui plus est, tout comme pour la majorité des recherches sur le même sujet, nous avons aussi pu constater que les identifications pouvaient dans certains cas être fluides et contextuelles. Toutefois, il en est ressorti que les rapports de pouvoirs prenant place au sein des interactions ne donnent pas la même liberté à tous les participants de choisir leur identification. En effet, les rapports de pouvoirs entre membres du groupe majoritaire et ceux du groupe minoritaire limitent les choix d'identification et influence donc certains participants

à ne pas utiliser le terme « Québécois » pour s'identifier. Plusieurs de nos participants faisant partie d'une minorité racisée ont souligné un processus de racisation faisant en sorte qu'ils ne pouvaient pas être reconnus comme « Québécois » puisque les traits physiques faisant en sorte de les exclure de cette catégorie. Par ailleurs, le marquage des frontières ethniques par nos participants a aussi été intéressant à analyser et nous avons pu le en deux catégories distinctes. D'une part, les participants ont utilisé des attributions catégorielles à connotation négative et stéréotypée – vision des « Québécois de souche » comment étant peu cultivés, ignorants – afin d'expliquer leur distanciation d'avec les membres du groupe majoritaire. Qui plus est, ils ont catégorisé les membres du groupe majoritaire comme souverainistes et pro Loi 101. Ils ont mentionné que pour se définir comme « Québécois » ces conditions devaient être remplies. D'autre part, plusieurs participants ont relevé l'importance des différences au niveau de la socialisation parentale. Nous n'avions pas prévu que cela apparaîtrait avec autant d'importance dans les résultats. En effet, la majorité nous a mentionné le fait que les valeurs transmises par leur famille entraient en conflit avec celles perçues comme étant des valeurs typiquement « québécoises ». Pour eux, les valeurs qui leur ont été transmises – importance de la famille, politesse, respect d'autrui, de soi-même et de l'autorité – sont meilleures que leur perception des valeurs du groupe majoritaire. Nous pouvons ici faire intervenir le concept d'honneur ethnique de Weber (1971) qui nous explique ce phénomène se traduisant par la croyance en l'excellence de nos valeurs lorsque mis en comparaison avec celle d'un autre groupe. Cet honneur ethnique permettait aux participants de s'identifier à partir de la nationalité de leurs parents et de rejeter l'identification comme « Québécois ». À la lumière des résultats présentés, nous avons pu démontrer les frontières interne et externe ainsi que le caractère construit de celles-ci qui se situent dans des rapports de pouvoir qui semblent pour certaines minorités racisées se construire autour de la « race ». Nous avons aussi pu démontrer que l'école secondaire comme lieu d'analyse des interactions sociales était pertinente puisqu'il semble que durant cette période, ces interactions entre membres du groupe majoritaire et minoritaire sont particulièrement significatives dans la construction et la structuration des frontières ethniques et des identifications.

Évidemment, même si les résultats présentés sont intéressants, nous pouvons aussi soulever des limites à cette recherche. D'abord, comme nous participions à un projet de recherche, nous

n'avions pas la possibilité de choisir les questions posées lors des entretiens avec les participants. Toutefois, nous avons pu bâtir notre propre angle d'analyse à l'aide de la richesse et de la profondeur des entretiens réalisés. Qui plus est, comme plusieurs aspects de la recherche principale entrecoupaient nos propres objectifs, il a été facile de se concentrer sur les informations qui nous étaient nécessaires et intéressantes. Dans un autre ordre d'idée, le fait que nous n'ayons que 13 participants constitue une limite en ce sens que cela ne nous permet pas de généraliser nos résultats. Toutefois, cela peut aussi constituer une force puisque cela nous a permis de faire une analyse en profondeur de ces 13 entretiens et de faire ressortir des informations intéressantes et pertinentes. Par ailleurs, le fait de n'avoir qu'une seule participante non racisée constitue selon nous une autre limite. En effet, avoir inclus plus de jeunes de deuxième génération issue de l'immigration non-racisés aurait pu servir comme outil de comparaison intéressant. Nous avons l'impression qu'une différence assez importante dans les expériences et interactions au secondaire entre les jeunes racisés et non-racisés aurait pu ressortir de manière plus déterminante si nous avions pu opérer une comparaison. Nous aurions pu mettre davantage en relief les rapports de pouvoirs liés à la racisation. Nous croyons aussi que nous aurions pu approfondir certaines questions liées à la « race », mais que nous n'avons pas théorisé dans notre cadre théorique puisque nous n'avions pas prédit que cet aspect allait revêtir cette importance. En dépit de ses limites, nous espérons avoir pu contribuer modestement à l'avancement des connaissances dans le champ.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, peu de recherches se sont intéressées parallèlement aux identifications, aux catégorisations et aux frontières ethniques. En s'interrogeant sur le rôle que chacun de ces concepts pouvait avoir l'un sur l'autre, nous croyons avoir pu démontrer des résultats originaux. Si les études empiriques sur les identifications des jeunes de deuxième génération issue de l'immigration mettaient surtout l'accent sur la subjectivité de l'acteur dans sa liberté de choisir son identification, nous croyons que l'aspect des rapports de pouvoir et la catégorisation par les membres du groupe majoritaire ne peuvent être ignorés. Nous constatons nous aussi que les identifications peuvent être fluides et mouvantes, toutefois, la catégorisation et le marquage des frontières ethniques y jouent un rôle important. Comme nous l'avons mentionné, il ne s'agit pas d'une équation ou d'une analyse de cause à effet, mais bien de comprendre que les interactions sociales sont au cœur des identifications puisqu'elles

sont porteuses de rapports de pouvoir. Comme nous l'avons vu avec la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, l'état québécois tente de créer chez les jeunes issus de l'immigration un sentiment d'appartenance au Québec. Toutefois, nous pouvons conclure, à la lumière des résultats présentés, que l'école en milieu pluriethnique n'arrive pas entièrement à socialiser les jeunes issus de l'immigration à une « identité québécoise ». En effet, si certains de nos participants ont utilisé une identification québécoise, il s'agissait majoritairement d'une identification objective, faisant référence à leur pays de naissance. Si le projet étatique est de développer une identification québécoise par l'éducation, nous pouvons nous poser des questions quant à ses réussites. Nous ne pouvons pas faire fi du fait que l'éducation est imbriquée dans un contexte sociopolitique plus large et que ce qui se passe à l'école ne peut être déconnecté du fait social.

Bibliographie

Baerveldt, C., Zijlstra, B., Wolf, M. d., Rossem, R. V., & VanDuijn, M. A. J. (2007). Ethnic Boundaries in High School Students' Networks in Flanders and the Netherlands. *International Sociology*, 22(6), 701-720.

Banting, K., & Soroka, S. (2012). Minority nationalism and immigrant integration in Canada. *Nations and Nationalism*, 18(1), 156-176.

Barth, F. (2008). Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans P. Poutignat & J. Streiff-Fenart (dir.), *Théories de l'ethnicité*. Paris: Presses universitaires de France.

Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie*. Paris: Colin.

Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme : un point de vue québécois*. Montréal: Les Éditions du Boréal.

Brubaker, R. (2001). Au-delà de L'« identité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139(1), 66-85.

Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. Dans C. Camilleri (dir.), *Stratégies identitaires*. Paris: Presse Universitaires de France.

Chastenay, M.-H., & Pagé, M. (2007). Le rapport à la citoyenneté et à la diversité chez les jeunes collégiens québécois : comment se distingue la deuxième génération d'origine immigrée ? Dans M. Potvin, P. Eid & N. Venel (dir.), *La 2^e génération issue de l'immigration : Une comparaison France-Québec* (p. 239-256). Outremont: Éditions Athéna.

Chikkatur, A. (2012) Difference Matters: Embodiment of and Discourse on Difference at an Urban Public High School. *Anthropology and Education Quartely*, 43(1), 82-100.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). (2013). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Montréal.

Darmon, M. (2006). *La Socialisation*. Paris: Armand Colin.

De Villers, J. (2005). Entre injonctions contradictoires et bricolages identitaires : quelles identifications pour les descendants d'immigrés marocains en Belgique ? *Lien social et Politiques*, 53, 15-27.

Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris: La Découverte.

Erikson, E. H. (1968). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Paris: Flammarion.

- Dufour, F. G. (2015). *La sociologie historique : Traditions, trajectoires et débats*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Fuligni, A. J., Witkow, M., & Garcia, C. (2005). Ethnic Identity and the Academic Adjustment of Adolescents From Mexican, Chinese, and European Backgrounds. *Developmental Psychology, 41*(5), 799–811.
- Fuligni, A. J., Kiang, L., Witkow, M. R., & Baldelomar, O. (2008). Stability and Change in Ethnic Labeling Among Adolescents From Asian and Latin American Immigrant Families. *Child Development, 79*(4), 944-956.
- Gallissot, R. (1987). Sous l'identité, le procès d'identification. *L'homme et la société, 83*, 12-27.
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Analyse comparative du rapport à l'identité chez les jeunes des communautés de langue officielle au Canada *Francophonies d'Amérique, 30*, 109-129.
- Groulx, L.-H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 55-82). Montréal: Gaëtan Morin.
- 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, 117*, 39-52.
- Hutnik, N. (1991). *Ethnic minority identity : a social psychological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Institut de la statistique du Québec (2013). Le bilan démographique du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2013.pdf>
- Jenkins, R. (2008). *Rethinking Ethnicity : Arguments and Exploration*. Los Angeles: Sage Publications.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lafortune, G., & Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton, 38*(2), 33-71.
- Lalonde, R. N., & Giguère, B. (2008). L'entrechoquement des univers culturels de la deuxième génération. *Diversité canadienne, Été*, 65-69.

Landry, Réal., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, Nouvelles perspectives canadiennes. Patrimoine Canadien.

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

Lipiansky, E. M. (1998). L'identité personnelle. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *L'identité : L'individu, Le groupe, La société* (p. 21-29). Auxerre: Sciences humaines.

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

Lipiansky, E. M. (2001). Relations interculturelles et psychologie sociale : apports et limites. Dans R. de Villanova, M.-A. Hily & G. Varo (dir.), *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques* (p. 59-72). Paris: L'Harmattan.

Maclure, J. (2006). Politique linguistique ou politique d'intégration? La politique de la langue dans une communauté politique libérale, démocratique et pluraliste. Dans P. Georgeault & M. Pagé (dir.), *Le français, langue de la diversité québécoise* (p. 153-170). Montréal: Québec Amérique.

Magnan, M.-O. (2011). *Éducation et frontières linguistiques au Québec : les parcours identitaires d'étudiants universitaires issus de l'école de langue anglaise*. (Université Laval, Québec).

Magnan, M.-O., & Darchinian, F. (2014). « Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques: le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal », *McGill Journal of Education*, vol. 49, no. 2, p. 373-398.

McAndrew, M., Pagé, M., Jodoin, M., & Lemire, F. (1999). Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 31(1), 5-25.

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

McAndrew, M. (2007). Québec immigration, integration and intercultural Policy: A critical assessment. *Indian Journal of Federal Studies*, 15(1), 1-18.

McAndrew, M. (2010a). *Les majorités fragiles et l'éducation* Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

McAndrew, M. (2010b). Immigration et diversité à l'école : un bilan. Dans C. Kirkey, J. Rudy & S. Gervais (dir.), *Quebec Questions: Québec Studies for the 21st Century* (p. 1-25). Oxford: Oxford University Press.

Meintel, D. (1992). L'identité ethnique chez les jeunes Montréalais d'origine immigrée. *Sociologie et sociétés*, 24(2), 73-89.

Meintel, D., & Kanh, E. (2005). De génération en génération : identités et projets identitaires de Montréalais de la "deuxième génération". *Ethnologies*, 27(1), 131-163.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2013). *Élèves issus de l'immigration inscrits au 30 septembre et après le 30 septembre, année scolaire 2012-2013, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. MELS, SPSG, DSID, SIS, portail informationnel, système Charlemagne, données au 2013-08-09

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2014a). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes*. Québec.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2014b). *Population immigrée au Québec et dans les régions en 2011 : caractéristiques générales*. Québec.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2013). *Perspectives des migrations internationales 2013*. Éditions OCDE.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Phinney, J. S. (1993). Multiple Group Identities : differentiation, Conflict, and Integration. Dans J. Kroger (dir.), *Discussions on Ego Identity* (p. 47-73). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Piché, V. (2005). Les vagues migratoires et leur impact : le cas du Québec. *Santé, Société et Solidarité*, 1, 19-29.

Pires, A. P. (1997a). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthode générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologique* (p. 3-54). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Pires, A. P. (1997b). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal: Gaëtan Morin

Portes, A., & MacLeod, D. (1996). What shall I call myself? Hispanic identity formation in the second generation. *Ethnic and Racial Studies*, 19(3), 523-547.

Potvin, M. (2007). Blackness, haïtianité et québécoisité : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. Dans M. Potvin, P.

Eid & N. Venel (dir.), *La 2^e génération issue de l'immigration : Une comparaison France-Québec* (p. 137-170). Outremont: Athéna Éditions.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théorique et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal: Gaétan Morin Éditeur.

Poutignat, P., & Streiff-Fenart, J. (2008). *Théories de l'ethnicité*. Paris: Presse universitaires de France.

Quintana, S. M., Herrera, T. A. S., & Nelson, M. L. (2010). Mexican American High School Students' Ethnic Self-Concepts and Identity. *Journal of Social Issues*, 66(1), 11-28.

Rajiva, M. (2005). Franchir le fossé des générations : explorer les différences entre les parents immigrants et leurs enfants nés au Canada. *Diversité canadienne, Printemps*, 27-31.

Rocher, F., Labelle, M., Field, A.-M., & Icart, J. C. (2007). *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie d'un néologisme*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Montréal.

Sabatier, C. (2006). Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France. *Éducation et francophonie*, 34(1), 111-132.

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

Verhoeven, M. (2006). Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle. *Éducation et francophonie*, 34(1), 95-110.

Ville de Montréal. (2010). *Portrait de la population immigrante à Montréal*. Montréal.

Waters, Mary (1990). *Ethnic Options : Choosing Identities in America*, Berkeley: University of California Press.

Weber, M. (1971). Les relations communautaires ethniques. Dans M. Weber (dir.), *Économie et société. Tome 2* (p. 124-144). Paris: Plon.

Annexe 1 : Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Expérience scolaire et logiques d'orientation dans le marché scolaire linguistique montréalais : une étude sur les cégépiens issus de l'immigration

Chercheure principale : Marie-Odile Magnan, professeure, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Co-chercheures : Annie Pilote, professeure, Université Laval; Marie Mc Andrew, professeure, Université de Montréal; Maryse Potvin, professeure, Université du Québec à Montréal.

Source de financement : Ce projet reçoit l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

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

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre l'expérience scolaire et les logiques d'orientation des jeunes issus de l'immigration qui ont dû fréquenter l'école québécoise francophone en vertu de la Charte de la langue française (loi 101) et qui poursuivent désormais des études postsecondaires à Montréal. La Charte de la langue française (communément appelée la loi 101) est une loi qui définit les droits linguistiques de tous les citoyens du Québec et qui fait du français la langue officielle du Québec. Une de ces répercussions est l'obligation de fréquenter les écoles francophones au primaire et au secondaire pour tous les résidents du Québec, à l'exception des anglophones nés ici.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse, les co-chercheuses ou ses assistants de recherche pour une entrevue individuelle semi-dirigée (questions ouvertes) d'environ 90 minutes. L'entrevue aura lieu dans un endroit et à un moment que l'intervieweur et l'interviewé déciderons d'un commun accord. Cette entrevue portera sur votre histoire de vie, de la socialisation familiale jusqu'à la transition scolaire au primaire, au secondaire et au collégial. L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite intégralement.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seules les chercheuses et/ou les assistants de recherche auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements papiers seront conservés dans un classeur sous clé dans le bureau de la chercheuse à l'Université de Montréal (un bureau fermé à clé). Les dossiers électroniques, dont les entrevues audio, concernant le projet auront un accès restreint (un code d'accès demandé accessible seulement aux chercheuses et aux assistants de recherche). Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. La chercheuse s'assurera également qu'aucun participant ne puisse être identifié de façon indirecte, par recoupements. Les renseignements personnels seront détruits dans 7 ans (y compris la copie de sauvegarde incluant ces renseignements personnels). Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation pour des fins de recherche.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'expérience scolaire au primaire et au secondaire français de même que sur les logiques d'orientation des cégépiens issus de l'immigration. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion réfléchir à votre parcours scolaire, de prendre un certain recul réflexif par rapport à votre propre parcours éducatif en l'exposant aux chercheuses.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience scolaire suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse et/ou la personne déléguée à cet effet. S'il y a lieu, nous pourrions vous référer à une personne-ressource. Par exemple vous pouvez vous référer aux Services psychosociaux et de santé de votre cégep. Vous pouvez aussi faire appel à des organismes extérieurs au cégep tels que : Tel-Jeunes (514) 288-2266 ; Tel-Aide (514) 935-1101 ; CAVAC 1 (866) 532-2822 ; Phobie-zéro www.phobies-zero.qc.ca.

Droit de retrait

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

5. Compensation

Vous recevrez une compensation financière de 20\$ pour votre participation à cette recherche.

6. Diffusion des résultats

Les participants qui désirent connaître les conclusions de la recherche sont invités à inscrire leur adresse électronique à la fin de ce document, dans la partie Consentement. Ces coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de transmission des résultats. Ainsi, nous pourrions informer ces participants par courriel lors de la publication d'articles scientifiques. Nous pourrions également leur fournir les publications sur demande.

7. Utilisation des données pour d'autres études

Les données pourront être utilisées pour faire des analyses secondaires dans une autre recherche.

8. Remerciements

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

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse électronique : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je m'engage aussi à respecter la confidentialité du participant et les conditions stipulées dans le formulaire.

Signature de la chercheure

(ou de son représentant) :

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Marie-Odile Magnan, professeure et chercheure principale du projet, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-6111 poste 6158 ou à l'adresse courriel : marie-odile.magnan@umontreal.ca

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

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

Comité plurifacultaire en éthique de la recherche, Université de Montréal, 3744 Jean-Brillant, 4^e étage, bureau 430.8, C.P. 6128, succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3J7, cper@umontreal.ca

Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Annexe 2 : Fiche sociodémographique du répondant

Fiche sociodémographique du répondant

Nom :

Sexe :

Âge :

Langue(s) maternelle(s) :

Langue(s) d'usage au quotidien :

Écoles et programmes fréquentés de la maternelle jusqu'au cégep :

- ✓ Primaire :
- ✓ Secondaire :
- ✓ Cégep :

État civil :

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

Nombre d'enfants :

Revenu annuel brut (avant impôt) :

- ✓ Aucun revenu
- ✓ Entre 1 \$ et 9 999 \$
- ✓ Entre 10 000 \$ et 14 999 \$
- ✓ Entre 15 000 \$ et 19 999 \$

- ✓ Entre 20 000 \$ et 29 999 \$
- ✓ Entre 30 000 \$ et 49 999 \$
- ✓ 50 000 \$ et plus
- ✓ Je préfère ne pas répondre

Information sur la famille :

	Père	Mère
Langue maternelle		
Pays d'origine		
Niveau de scolarité		
Occupation actuelle		
Occupation dans le pays d'origine		

Annexe 3 : Guide d’entretien individuel

Schéma d’entrevue – Cégépiens issus de l’immigration ayant fréquenté une école primaire et secondaire francophone à Montréal

Grands thèmes pour les questions de l’entrevue :

1. L’expérience familiale durant l’enfance et l’adolescence
2. L’expérience dans les écoles primaires et secondaires francophones à Montréal
3. L’expérience du cégep à Montréal
4. L’identification linguistique, culturelle et territoriale
5. La projection de soi dans le futur

Mise en contexte à lire au répondant en débutant l’entrevue

Au cours de cette entrevue, vous serez amené à relater votre histoire de vie personnelle, en lien avec vos expériences familiales et scolaires, vos choix d’orientation et vos sentiments d’appartenance.

Il ne s’agit pas d’une liste de questions auxquelles on répond comme dans un sondage, mais plutôt de certaines questions générales touchant à quelques thèmes spécifiques à votre parcours individuel.

Ainsi, en cours de route, je vous demanderai de me raconter votre expérience personnelle relative à ces questions générales et vous laisserai évidemment libre de répondre à votre guise. N’hésitez donc pas à me raconter ce qui vous apparaît intéressant et pertinent sans gêne.

Enfin, je vous rappelle que, bien entendu, tous vos propos et tous les renseignements que vous me fournirez, de même que mes notes personnelles, seront publiés de façon à ne

pas vous identifier. Néanmoins, si vous ne vous sentez pas à l'aise de me communiquer certains renseignements, sentez-vous libre de ne pas répondre.

Nous sommes maintenant prêts à commencer l'entrevue!

I – L’expérience familiale durant l’enfance et l’adolescence

1. Pour commencer, j’aimerais que vous me parliez un peu de votre famille.
 - ✓ Membres de la famille
 - ✓ Langue(s) parlée(s) à la maison
 - ✓ Scolarité et profession des parents dans le pays d’origine
 - ✓ Profession des parents au Québec
 - ✓ Trajectoire migratoire (pays d’origine des parents, raisons de la migration, processus d’acculturation et d’intégration, etc.)
 - ✓ Voyages dans le pays d’origine de vos parents?
 - ✓ Pourquoi ces voyages? Attachement à ce pays d’origine?
 - ✓ Réseaux social de la famille en contexte montréalais
 - ✓ Rapport des parents et de la fratrie face aux langues (notamment face au français et à l’anglais)
 - ✓ Rapport des parents et de la fratrie à la loi 101, à l’éducation et à l’école francophone québécoise

II – L’expérience dans les écoles primaires et secondaires francophones à Montréal

2. Quels souvenirs conservez-vous de votre passage à l’école primaire?
 - ✓ École(s) fréquentée(s) et raisons du choix par les parents
 - ✓ Attitude face à l’école, l’enseignement, contenu des cours
 - ✓ Dossier scolaire (réussite, difficultés, etc.)
 - ✓ Attitudes des employés scolaires face à la diversité (notamment linguistique)
 - i. Avez-vous été témoins ou victimes de conflits linguistiques, culturels ou religieux? De traitements défavorables en lien avec la diversité linguistique, culturelle et religieuse?
 - ✓ Attitude du jeune face aux différents acteurs scolaires (enseignants, directeurs d’école, etc.)
 - ✓ Rapports avec les pairs (langues parlées avec les pairs, interactions, catégorisations intergroupes, expériences de discrimination, etc.)
 - ✓ Rapports à la langue française et à la loi 101
 - ✓ Sentiments d’appartenance (linguistique, culturel, territorial, etc.)
3. Quels souvenirs conservez-vous de votre passage à l’école secondaire?
 - ✓ École(s) fréquentée(s) et raisons du choix
 - ✓ Attitude face à l’école, l’enseignement et contenu des cours (histoire, cours de langues, éthique et culture religieuse, etc.)

- i. Question d’amorce : Y a-t-il des cours qui vous ont marqué au secondaire? Pourquoi?
 - ii. Que pensez-vous des cours d’histoire que vous avez suivis au secondaire?
 - iii. Quelle est votre place dans cette histoire et face aux principaux groupes qui y sont présentés? (mentionner les trois groupes fondateurs si les répondants ne savent pas quoi répondre : francophones; anglophones, autochtones).
- ✓ Dossier scolaire (réussite, difficultés, etc.)
 - ✓ Attitudes des enseignants face à la diversité
 - ✓ Attitudes du jeune face aux différents acteurs scolaires (enseignants, directeurs d’école, conseillers d’orientation, etc.)
 - ✓ Rapports avec les pairs (langues parlées avec les pairs, interactions, catégorisations intergroupes, expériences de discrimination, discussions autour des choix d’orientation au cégep, etc.)
 - ✓ Rapports à la langue française et à la loi 101
 - ✓ Sentiments d’appartenance (linguistique, culturel, territorial, etc.)

III – L’expérience du postsecondaire à Montréal

- 4. Pouvez-vous me décrire votre cheminement scolaire au cégep?
 - ✓ La première inscription (date, année)
 - ✓ Les différents programmes fréquentés

- 5. Qu’est-ce qui vous a amené à choisir votre programme d’études actuel?
 - ✓ Pour la matière en soi?
 - ✓ Pour les débouchés professionnels?
 - ✓ Importance ou non du réseau de relations dans le choix?
 - ✓ Influence des parents, conseillers d’orientation, pairs, enseignants, directeurs d’école, etc.
 - ✓ Le rôle de la langue dans tout ça?

- 6. Pouvez-vous me décrire comment vous avez été amené à faire le choix de ce cégep?
 - ✓ Influence des parents, conseillers d’orientation, pairs, enseignants, directeurs d’école, etc.

- 7. Quels souvenirs conservez-vous de votre passage au cégep?
 - ✓ Expérience quotidienne du cégep
 - ✓ Attitude face au cégep, l’enseignement, au contenu des cours
 - ✓ Attitude face aux différents acteurs du cégep (enseignants, directeurs, conseillers d’orientation, etc.)
 - ✓ Attitudes du personnel scolaire face à la diversité linguistique, culturelle et religieuse

- ✓ Rapports avec les pairs (langues parlées avec les pairs, interactions, catégorisations intergroupes, etc.)
- ✓ Intégration scolaire, sociale et linguistique (amis francophones ou anglophones ou d'autres langues, origine ethnique des amis, évolution de l'intégration par rapport à l'arrivée et aujourd'hui?).
- ✓ Rapport à la langue du cégep : dans les cours, avec les amis, l'administration, etc. Évolution du rapport à la langue de l'arrivée à aujourd'hui?
- ✓ Sentiments d'appartenance et rapports aux langues (linguistique, culturel, territorial, etc.)

IV – L'identification linguistique, culturelle et territoriale

8. Si je vous demande tout bonnement « Qui êtes-vous? », quelle réponse vous vient spontanément?
- ✓ Importance ou non de la langue?
 - ✓ Importance ou non de la culture?
 - ✓ Attachement au Canada, à la province (ou territoire), à la localité, etc.?
 - ✓ Importance de divers éléments, tels l'âge, le sexe, la classe sociale, etc.?

V – La projection de soi dans le futur

9. Qu'est-ce que vous prévoyez faire au terme de vos études collégiales?
- ✓ Études universitaires? Quel type de programme? Dans quelles langues? Dans quelle ville, province, pays?
 - ✓ Profession/travail? Dans quelles langues idéalement? Dans quelle ville, province, pays idéalement?)
 - ✓ Mobilité géographique