

Article

« Vécu identitaire d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} génération d'origine haïtienne »

Gina Lafortune et Fasal Kanouté

Revue de l'Université de Moncton, vol. 38, n° 2, 2007, p. 33-71.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/038490ar>

DOI: 10.7202/038490ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

VÉCU IDENTITAIRE D'ÉLÈVES DE 1^{ÈRE} ET DE 2^{ÈME} GÉNÉRATION D'ORIGINE HAÏTIENNE¹

Gina Lafortune
et
Fasal Kanouté
Université de Montréal

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche qui compare le vécu scolaire et identitaire d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations d'immigrés. La moitié d'entre eux, récemment immigrés, sont nés en Haïti et y ont été scolarisés les premières années, tandis que les autres, de parents immigrés, sont nés et ont grandi au Québec. La considération de ces deux groupes de jeunes permet de vérifier les différences et ressemblances dans leur adaptation scolaire et leur sentiment d'identité, par rapport au pays d'origine/pays de résidence. Comparés à ceux de deuxième génération nés et socialisés au Québec, les adolescents nés en Haïti se montrent-ils plus repliés sur leur culture d'origine et moins proches de la société d'accueil? L'analyse des données issues d'entretiens individuels et de groupe révèle que les jeunes ayant participé à cette recherche, de deuxième ou de première génération, sont préoccupés par des obstacles liés à leur statut (personne d'origine immigrée) et à leur ethnicité (personne noire). Ils parviennent, de manière générale, à conjuguer valeurs haïtiennes et québécoises dans leur construction identitaire personnelle. Cependant, ils expriment une certaine distance face au groupe majoritaire, vu comme responsable de la stigmatisation de l'image collective de leur communauté. La recherche a permis de mieux comprendre les interactions

¹ Cet article est tiré du mémoire de maîtrise de Gina Lafortune (2006) effectué sous la direction de Fasal Kanouté.

sociales des jeunes d'origine haïtienne en milieu scolaire, ainsi que les enjeux de l'identité dans un espace multiculturel.

Mots-clés : élèves, immigration, origine haïtienne, identité, interactions sociales.

Abstract

This study describes the results of a study which compared the educational and identity experiences of teenage students of Haitian origin in Montreal who belonged to the first or second immigrant generation. Half of the students, who had recently immigrated, were born in Haiti and had completed their first years of schooling there. The others, whose parents were immigrants, were born and raised in Quebec. By studying these two groups of youths it is possible to examine the similarities and differences in their adaptation to the school system as well as their cultural identity regarding their home country and country of residence. Compared to their peers who were born and socialized in Quebec, do the adolescents born in Haiti turn more towards their culture of origin and feel less close to the receiving community? Individual and group interviews revealed that the youths from both generations who participated in the study are very concerned about obstacles linked to their race and their status as immigrants. Most of the time, they manage to combine values from both Haitian and Quebec cultures in constructing their self-identities. Nonetheless, they feel a certain distance from the majority group, who is perceived as being responsible for the stigmatized collective image of their community. Finally, this study leads to a better understanding of the social interactions of teenagers of Haitian origin within the school and the challenges arising from identity development in a multicultural environment.

Key words : students, immigration, Haitian origins, identity, social interactions.

Problématique

L'immigration haïtienne au Québec commence dans les années 1960. Les premiers immigrés d'alors sont issus de la classe moyenne haïtienne éduquée. Francophones, ces Haïtiens possèdent le plus souvent une formation post-secondaire et sont des professionnels de la santé, de l'éducation, de l'administration et de l'ingénierie. Ils intégreront sans difficulté majeure le marché du travail.

Leurs successeurs des années 1970, proviennent majoritairement de couches populaires. Moins qualifiés, ils auront plus de mal à s'intégrer sur le plan socio-professionnel. Ces deux groupes, qui se distinguent par leurs qualifications et leurs conditions d'insertion, sont habituellement désignés comme les deux vagues d'immigration haïtienne (Labelle, Larose et Piché, 1983; Association des Enseignants Haïtiens du Québec [AEHQ], 1993). Bien qu'Haïti ne constitue plus, comme dans les années 1970, le premier pays fournisseur d'immigrants au Québec, près de deux mille Haïtiens par an continuent d'arriver régulièrement et de s'installer avec leur famille au Québec, surtout dans la grande région de Montréal (Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration [MCCI], 2005a).

Environ un demi-siècle après l'arrivée des premiers immigrés, 41 % des membres de la communauté sont actuellement des natifs du Québec (MCCI, 2005b). À Montréal, la situation socio-économique de la communauté demeure toutefois très en dessous de celle de la population en général, malgré un niveau de scolarisation plus élevé au recensement de 1996 (Cyr, 2002). Cyr signale d'ailleurs une baisse du niveau de scolarisation qui s'est confirmée au recensement de 2001 (MCCI, 2005b). D'après cet auteur, les problèmes d'intégration peuvent en partie expliquer cette baisse de scolarisation dans la communauté.

En effet, celle-ci fait face au racisme en matière d'emploi et de logement, connaît le taux de chômage le plus élevé de Montréal (23 % contre 10 % chez la population générale) et vit une stigmatisation de son image collective. Cette situation de la communauté ne manquera pas d'avoir des effets sur le jeune qui, par ailleurs, est confronté dans la société à d'autres obstacles propres à sa génération.

Différentes études signalent que les jeunes d'origine haïtienne rencontrent des difficultés sociales et scolaires (Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration [CCCI], 1991; Déjean, 1978; Ministère de l'Éducation, 2002; Tchoryk - Pelletier, 1989; Torczyner et Springer, 2001). La question de l'échec scolaire semble d'ailleurs demeurer préoccupante car le Conseil National des Citoyens et Citoyennes d'Origine Haïtienne signale, en 2005, qu'un nombre important des jeunes Québécois d'origine haïtienne ne parviennent pas à obtenir leur diplôme d'études secondaires et que les réussites demeurent insuffisantes.

Certains auteurs (AEHQ, 1993; Déjean, 1978) expliquent que ces problèmes se retrouvent surtout chez les élèves qui sont nés et qui ont débuté leur scolarité en Haïti (quatre ans au moins). Ces derniers ont du mal à s'adapter au système scolaire québécois qui ne repose ni sur le même mode d'enseignement, ni sur les mêmes principes disciplinaires que le système scolaire haïtien. Mais d'autres, rejetant le critère du lieu de naissance et de première scolarisation, soutiennent que le problème des jeunes d'origine haïtienne relève de l'adaptation de la communauté émigrée dans son ensemble. Ainsi, le contexte socio-économique et l'environnement familial dans lesquels ces jeunes évoluent sont des facteurs également susceptibles d'expliquer leur échec scolaire : logement exigü, insécurité d'emploi des parents, fréquentation d'écoles en milieu défavorisé, incapacité des parents à soutenir leurs enfants... À ces facteurs s'ajoutent la discrimination et le racisme pour créer un environnement à risque (Conseil Scolaire de l'Île de Montréal, 1981; Laferrière, 1983; Morin, 1993).

En dehors des problèmes d'adaptation scolaire et sociale, on signale des obstacles dans la définition identitaire des jeunes d'origine haïtienne. Le Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration ([CCCI], 1991) signale que ceux qui ont vécu la migration doivent non seulement vivre la crise identitaire adolescente propre à leur âge, mais aussi celle de la migration. Quant à la deuxième génération, elle doit gérer des conflits entre générations (parents-enfants), des crises de valeur entre les normes de la société de résidence et celles de la culture d'origine qu'incarnent les parents.

Il apparaît ainsi, que les jeunes d'origine haïtienne sont confrontés à une situation problématique liée à un contexte socio-économique

globalement défavorisé, et un contexte socioscolaire marqué par des difficultés scolaires, sociales, identitaires. Bien que cette situation semble concerner les jeunes indépendamment de leur appartenance à la première ou à la deuxième génération, des auteurs ont relevé des différences dans l'adaptation de ces deux groupes. Toutefois, nous n'avons pas repéré d'études comparatives approfondies sur leur adaptation socioscolaire et leur construction identitaire respectives. Ainsi, nous trouvons pertinent d'explorer ces questions en vue de comprendre la part qui relève de l'appartenance à une génération et ce qui tient de la réalité scolaire et sociale du groupe de jeunes dans son ensemble.

Notre recherche, en se penchant sur l'histoire de quelques adolescents, contribue à mieux comprendre certaines difficultés des jeunes de la communauté haïtienne. En bref, notre question de recherche se pose comme suit : En quoi le vécu identitaire des adolescents d'origine haïtienne de première et de deuxième générations est-il similaire ou différent?

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel est structuré en cinq sections : la construction identitaire en général, la construction identitaire à l'adolescence, l'identité ethnoculturelle en contexte migratoire, le vécu identitaire en contexte migratoire et le vécu scolaire des jeunes de première et de deuxième générations.

La construction identitaire

Notre identité est ce qui permet de nous distinguer comme être singulier, différent des autres, mais aussi ce qui fait qu'on est le même et qu'on nous reconnaît une relative constance à travers le temps. La définition de Tap (1988 : 69) fait ressortir ce côté paradoxal du concept lorsqu'elle précise que

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

méconnu par autrui, par mes groupes ou ma culture d'appartenance.

L'identité englobe tout ce qui permet à l'individu de répondre à la question « qui suis-je? ». Elle se décline en un ensemble d'éléments (nom, sexe, âge, parenté, statut, rôle, valeurs, etc.) que façonne la culture à titre de dispensatrice de sens et d'identité collectifs (Kaes, 1998). Dès les premiers moments de sa vie, l'individu en contact avec des institutions sociales et culturelles (famille, école, église, médias, associations, etc.) va apprendre à forger son soi. L'identité se construit en effet dans le rapport à l'autre (Oyserman, 2004), dans « un mouvement relationnel de rapprochement et d'opposition, d'ouverture et de fermeture, d'assimilation et de différenciation, d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux » (Lipiansky, 1998 : 24).

La construction identitaire à l'adolescence

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

L'adolescence c'est d'abord la poussée pubertaire qui transforme le corps d'enfant en celui de jeune adulte, apporte des sensations et émotions plus intenses et pousse l'individu à prendre conscience avec plus d'acuité de son identité sexuelle. Il faut par ailleurs compter avec les changements cognitifs décrits par Piaget et Inhelder (1970) qui font que l'adolescent, bénéficiant de capacités mentales ou cognitives nouvelles (développement de la pensée formelle), porte un regard plus critique sur l'environnement, questionne davantage les valeurs transmises depuis l'enfance, pour se positionner et s'affirmer avec plus d'autonomie. C'est une période où l'amitié est importante et où les relations avec les pairs et avec le sexe opposé détiennent souvent une place spéciale, notamment par rapport à celle qu'occupaient jusque-là les parents. C'est donc en définitive une période d'affirmation identitaire au plan cognitif, social, émotionnel et sexuel (Braconnier, 1998).

Tous ces aspects sont colorés par la culture, qui définit entre autres les rôles sexuels, les relations entre genres et avec les adultes. Le contexte migratoire, plaçant le jeune sous une double influence culturelle, complexifie la construction identitaire à l'adolescence. Certains auteurs comme Claes (1983) et Lutte (1988) signalent que, à la différence de l'enfance où l'appartenance ethnique et sociale interfère peu dans les liens d'amitié, cette appartenance devient importante à l'adolescence où les individus se rassemblent souvent pour mieux s'affirmer et pour trouver du support face à l'image de soi renvoyée par l'autre. Adolescence et immigration sont donc deux ruptures qui, lorsqu'elles se conjuguent, donnent une ampleur particulière aux dynamiques identitaires.

L'identité ethnoculturelle en contexte migratoire

L'ethnicité d'un groupe se définit de manière contrastive par rapport à d'autres groupes, instrumentalise des traits culturels (langue, religion, pratiques culturelles, etc.), d'autres caractéristiques (couleur de la peau, histoire) et autres éléments (territoire). L'ethnicité est dynamique et constitue un espace de mobilisation où sont entretenus différents types de rapport interethnique (conflit, coopération, domination, etc.). Il est important de souligner, dans la construction des frontières de l'ethnicité, le double jeu de l'affirmation et de l'assignation (Abou, 2002; Alaphilippe, 1999; Mc Andrew, 2001). L'identité ethnoculturelle fait référence à cette conscience qu'à l'individu (et ses vis-à-vis) d'appartenir à un groupe ethnique et culturel particulier, et à la manière dont ces caractéristiques ethniques et culturelles guident sa conduite, lui permettent d'organiser et d'interpréter le réel. La conscience ethnoculturelle devient particulièrement aiguisée dans un contexte migratoire qui expose de manière plus significative les individus et les groupes à la différence et au contact avec d'autres groupes (Abou, 2002; Gauthier, 1999).

Autant pour la recherche, pour la formulation de politiques, que pour les relations intergroupes, la catégorisation ethnoculturelle est complexe et porteuse d'enjeux éthiques (Mc Andrew, 2001; McAndrew et Ledoux, 1995). Dans le quotidien des interactions sociales, il est courant d'entendre des personnes utiliser « Québécois », « Québécois de souche », « Haïtiens », autant de raccourcis pour faire de la catégorisation ethnoculturelle. Au Canada, la visibilité de certains groupes ethniques a

donné naissance au concept de « minorités visibles ». Celui-ci désigne, selon Emploi et Immigration Canada, les « personnes autres que les autochtones qui ne sont pas de race blanche et qui se reconnaissent comme telles auprès de leur employeur ». La couleur de peau de ces groupes, ou différents traits phénotypiques, est un rappel constant de leur différence. Dans certaines situations, cette différence devient un stigmate, comme toute caractéristique ciblée et instrumentalisée dans des rapports sociaux marqués par l'exclusion, l'exploitation, le mépris, la discrimination, etc. (Lorcerie, 2003).

La situation se complique particulièrement pour les immigrés noirs. Des chercheurs signalent en effet que l'acteur social a besoin, pour se sentir adapté et responsable, d'avoir une idée positive de lui-même, de sa culture, de ses origines (Dei, James, James-Wilson, Darumanchery et Zine, 2000; Galap, 1993). L'histoire collective de ces immigrés est souvent ponctuée de traumatismes (esclavage, colonisation) qui marquent de plus de souffrance les constructions identitaires des individus (Douville et Galap, 1994).

Le vécu identitaire en contexte migratoire

L'immigration propose, ou impose, des référents nouveaux qui vont parfois remettre en question jusqu'à « l'identité de base », construite dans le pays d'origine (Vinsonneau, 2002). En contexte migratoire, l'individu doit confronter un environnement nouveau où, parfois, non seulement le milieu physique est étranger mais le sont aussi des éléments constitutifs de l'identité ethnoculturelle tels : la langue, les représentations, les croyances. En fait, ces éléments qui organisaient jusque là son monde en un tout cohérent de sens et de signification, se trouvent être remis en question. Dans ce contexte, il lui deviendra essentiel de préserver une image de soi cohérente et satisfaisante, en faisant des ajustements entre « l'ancien » hérité de sa culture d'origine et « le nouveau » présenté par la culture de son nouveau milieu de vie.

Ces ajustements effectués entre culture d'origine et culture d'accueil sont, suivant la perspective adoptée, décrits en termes d'acculturation (Berry, 1991) ou de stratégies identitaires (Camilleri, 1996, 1998a; Malewska-Peyre, 1989; Taboada-Leonetti, 1990). L'acculturation se décline en modes : assimilation, séparation, métissage interculturel ou

melting-pot, intégration pluraliste, etc. Selon Vinsonneau (2002), le concept d'acculturation ne traduit pas suffisamment la mouvance des nombreuses opérations en jeu dans la rencontre des cultures. L'auteur évoque davantage l'interculturalité et le jeu dynamique des acteurs engagés, l'un en présence de l'autre, dans des constructions identitaires.

Bien que les typologies de stratégies identitaires de Taboada-Leonetti (1990), Malewska-Peyre (1989) et Camilleri (1996) présentent des nuances, ils se rejoignent sur le fait que les stratégies identitaires sont utilisées en fonction de la situation, des finalités et des ressources des acteurs. Ce ne sont donc pas des options définitives mais des conduites qui dépendent des circonstances et qui représentent un moyen de défense de l'identité menacée dans son unité ou dans son auto-perception positive. De plus, dans une même situation, deux individus n'adopteront pas forcément les mêmes stratégies. En effet, leurs valeurs, leur histoire individuelle (échecs et réussites passés...), leurs caractéristiques psychologiques sont autant de facteurs susceptibles d'influencer leurs interactions.

Taboada-Leonetti (1990) catégorise ainsi les stratégies identitaires : *l'intériorisation* d'une identité assignée; *la surenchère* où l'identité assignée, souvent stigmatisée, est mise de l'avant; le *contournement* où le groupe fonctionne sur un autre plan que celui du groupe majoritaire; le *retournement sémantique* où des caractéristiques assignées sont revalorisées comme signes positifs; *l'instrumentalisation* de l'identité pour en tirer profit; *la recomposition identitaire* où les individus partageant un destin commun se rassemblent; *l'assimilation*; le *déni*; *l'action collective*.

Malewska-Peyre (1989) a distingué quatre types de stratégies chez les enfants d'immigrés qui rejoignent essentiellement ceux de Taboada-Leonetti (1990) : *stratégies intérieures* (refoulement, intériorisation, agressivité); *stratégies extérieures* (assimilation ou revalorisation de l'identité); *stratégies intermédiaires* (affirmation de soi à partir de l'appartenance groupale : jeunes, ouvriers...); *stratégies de compensation* (valorisation de la réussite scolaire ou professionnelle ou affirmation de soi par la délinquance).

Tsai (2006) parle aussi du phénomène de co-ethnicité : dans un contexte donné, les frontières de l'auto-catégorisation ethnoculturelle

bougent pour élargir le réseau d'identification et de solidarité. Par exemple, des immigrants d'origine vietnamienne revendiquent une identité asiatique, incluant du même coup des immigrants d'origine chinoise dans le « nous ethnoculturel ».

Enfin, Camilleri (1998a, b) évoque les *stratégies par cohérence simple* et les *stratégies par cohérence complexe*. Les *stratégies par cohérence simple* évitent le conflit entre les exigences de l'un des deux codes culturels en optant pour l'un ou l'autre sans chercher à les réconcilier (séparation ou assimilation). Les *stratégies par cohérence complexe* renvoient à des opérations moins simplistes et tâchent de faire cohabiter les deux perspectives culturelles en présence. Ainsi, l'intégration serait une stratégie par cohérence complexe en tant qu'elle vise une harmonisation des cultures d'origine et d'accueil.

Camilleri a donc considéré une première possibilité où l'acteur opte pour la culture d'accueil ou pour la culture d'origine et une seconde où il articule les deux. Cependant, il arrive aussi que le sujet ne se positionne dans aucune culture et opte pour la marginalisation et l'individualisme (Berry, 1991; Bourhis, dans Kanouté, 2002). Camilleri (1996) a certes évoqué ces possibilités dans des termes proches lorsqu'il parle de marginalisation négative et de marginalisation positive ou identité transculturelle, mais il ne les a pas formellement intégrées dans sa typologie. Dans la marginalisation, le sujet se distancie à la fois de la culture d'origine et de la culture d'accueil créant ainsi une troisième voie. Dans l'individualisme, sans les renier, l'individu ne place aucune culture à la base de ses comportements (transculturalisme). Nous nommons ces deux derniers procédés, *stratégies de détachement* pour compléter les notions de stratégies par cohérence simple et par cohérence complexe. Nous retenons ce modèle inspiré de Camilleri en raison de son caractère synthétique et le schématisons dans le tableau 1. Cependant, nous ferons appel, si nécessaire, à d'autres catégorisations.

Rappelons également que le concept de stratégies identitaires ne renvoie nullement à des processus identificatoires figés et définitifs. Ce sont au contraire des mécanismes variables, avec des éléments de contradiction pas toujours conscients.

Tableau 1 : cadre d'interprétation du vécu identitaire en contexte migratoire

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

Vécu scolaire des élèves de la première et deuxième génération

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

Le vécu scolaire renvoie au quotidien scolaire de l'élève, au parascolaire, aux relations amicales et amoureuses, à la place de l'école dans la projection dans le futur, etc. (Jodoin, McAndrew et Pagé, 1997; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005). Dubreuil (1999) et Charlot (2001) insistent sur le rapport au savoir et sur le sens de l'école pour l'élève. Bouteyre (2004) envisage, de son côté, l'aspect affectif et se penche sur le stress que peuvent engendrer la présence permanente de l'autre et les conflits quotidiens.

L'utilisation initiale des concepts de première et de deuxième génération revient à l'École de Chicago. Dans un livre de 2004, Grafmeyer a regroupé des textes de chercheurs de cette école et celui d'un

sociologue français, Halbwachs, qui a suivi la naissance de l'écologie urbaine à Chicago. Le texte d'Halbwachs, datant de 1932, définit les « deuxième génération » comme étant des « fils d'étrangers ». On fait même la distinction entre ceux dont les deux parents sont « étrangers » (*foreign parentage*) et ceux dont un parent seulement est né à l'étranger (*mixed parentage*). Selon ces chercheurs, chaque catégorie de personnes issues de l'immigration développait des relations différentes avec la culture d'accueil et la culture d'origine, et adoptait des stratégies de mobilité résidentielle différentes.

Malewska-Peyre (1982 : 24) affirme que « les enfants d'immigrés, surtout ceux qui sont nés dans le milieu ou y sont arrivés très tôt avant que leur identité ne soit formée dans leur pays, adoptent plus ou moins consciemment les mêmes comportements que les jeunes du pays d'accueil du même âge ». Mimeault, LeGall et Simard (2001 : 204), dans leurs études sur les jeunes du Québec, estiment toutefois que « l'arrivée au Québec plus ou moins tardive n'exclut absolument pas une appartenance québécoise. De la même manière [...] le fait d'être né au Québec ne présume pas d'une appartenance québécoise. » Selon Cyr (2002), à propos de jeunes immigrés d'origine haïtienne, la grande majorité des répondants ayant participé à son étude se définit avant tout comme des « Haïtiens ».

Le rendement scolaire serait également influencé par l'appartenance à la première ou à la deuxième génération, et ce, d'autant plus par l'âge d'arrivée précoce des élèves immigrés dans le milieu d'accueil et le nombre d'années passées à l'école (Manègre et Blouin, 1990; Mc Andrew, 2001; Statistique Canada, 2001). Mc Andrew (2001) note spécifiquement que les enfants arrivés au Québec au préscolaire ou au primaire connaissent, en général, un parcours normal et un taux d'obtention de diplôme souvent supérieur à la moyenne. Par contre, ceux qui ont intégré le système au secondaire font face à des difficultés plus importantes et quittent l'école à 33, 7 % sans l'obtention d'un diplôme.

Les recherches de Kanouté (2000) à Montréal et de Verhoeven (2002) en Belgique ont aussi fait ressortir la tendance, chez des élèves d'origine immigrée avec un vécu scolaire moins favorable, à mettre de l'avant le facteur ethnique dans les rapports sociaux à l'école. Il faut également noter que, même lorsque l'individu décide d'adopter la majorité des normes de la société d'accueil, certaines différences peuvent faire qu'il

sera toujours perçu comme un « étranger ». C'est notamment ce qui arrive quand il se distingue par sa couleur de peau, qu'il fait partie d'une minorité visible. Dei *et al.* (2000) rappellent qu'au Canada, les élèves noirs et autochtones rencontrent plus de difficultés et sont plus sujets au racisme et aux discriminations. Il ressort que le vécu scolaire des enfants d'immigrés est aussi bien influencé par l'appartenance à la première ou à la deuxième génération que par l'appartenance à une minorité visible. Le racisme semble être un obstacle majeur dans l'intégration des jeunes d'origine haïtienne. En effet, les chercheurs sont nombreux à signaler que les discriminations vécues, du fait de leur visibilité de personne noire dans un milieu majoritairement blanc, font qu'ils se sentent écartés de l'identité québécoise (Cyr, 2002; Icart, 2006; Laperrière, 1995; Potvin, 1997, 2000).

En résumé, le cadre conceptuel retenu est basé sur la synthèse du tableau 1 présenté précédemment, sur les dimensions du vécu scolaire et les nuances révélées quant au positionnement des jeunes de première et de deuxième génération d'immigration. Ce cadre permet de définir l'objectif suivant : Explorer en quoi le vécu identitaire des jeunes d'origine haïtienne est similaire et/ou différent selon qu'ils appartiennent à la première ou à la deuxième génération.

Cadre méthodologique

Nous avons opté pour une méthode qualitative qui permet une compréhension plus globale de l'expérience individuelle (Angers, 1996; Blanchet et Gotman 2001; Van Der Maren, 1996) et les outils de collecte utilisés ont été l'entretien individuel et l'entretien de groupe. Dans l'entretien individuel, nous avons invité le répondant à faire part de son vécu socioscolaire et identitaire. L'objectif était de parvenir à comprendre cette expérience en essayant notamment de dégager les justifications des comportements et choix de valeurs du sujet.

Par la suite, selon ce qui est ressorti de l'entretien individuel (richesse des expériences relatées et des échanges), selon l'intérêt manifesté par le répondant et sa disponibilité, la moitié des répondants ont été invités à prendre part à un entretien de groupe. L'entretien exploratoire de groupe consiste à recueillir le point de vue d'un groupe d'acteurs sur un événement ou une expérience sociale collectivement expérimentée (Quivy et Van Campenhoudt, 1995). Nous avons essayé de rassembler des jeunes

des deux générations pour approfondir les thèmes des entretiens individuels en essayant de voir ce que suscite une dynamique de groupe quand les répondants confrontent leurs expériences comme membres d'une même communauté. Ainsi, il était intéressant de relever comment certains en venaient à nuancer des prises de positions affichées dans l'entretien individuel au fil des interactions avec les autres. La prise de parole était souvent plus fluide et vive. Des expériences non relatées dans l'entretien individuel étaient plus aisément racontées dans l'entretien de groupe à partir de ce qui était rapporté par un pair.

Il aurait sans doute été pertinent de chercher à trianguler les informations fournies par les répondants en ayant recours aux enseignants, aux camarades de classe et aux parents. Toutefois, outre les difficultés liées au temps et aux ressources disponibles pour la recherche, nous étions intéressées à la seule perception des répondants. Ce que rapportent les répondants dans l'entretien constitue leur histoire reconstruite selon la perception qu'ils s'en font ou qu'ils s'en sont fait après coup. Certains aspects seront abordés par le sujet tandis que d'autres seront écartés de manière inconsciente ou non, suivant l'intérêt qu'ils revêtent, la gêne qu'ils suscitent, etc. Ces résistances peuvent constituer des biais, mais nous assumons ces limites inhérentes à la méthode retenue.

Profil des répondants

Provenant de 10 établissements scolaires de Laval et de Montréal, les 10 répondants ont été contactés en 2005 par l'intermédiaire de personnes intervenant dans le milieu communautaire, en général, et dans la communauté haïtienne, en particulier. Ce groupe de participants se compose de deux sous groupes de cinq répondants, l'un compte trois filles et deux garçons et l'autre, deux filles et trois garçons. Les répondants, à qui nous avons attribué des pseudonymes, ont entre 13 et 18 ans et étudient en secondaire 3, 4 ou 5. Cette étendue de l'âge des participants sur trois niveaux scolaires s'explique par le fait que deux adolescents sont plus vieux et en retard scolaire par rapport à l'âge de la classe, tandis que deux autres sont plus jeunes que leur groupe d'âge scolaire. Nous n'avons pas écarté les répondants plus jeunes ou plus âgés pour ne pas modifier ce qui nous a semblé être une donnée de la situation. Trois des répondants fréquentent des écoles privées et les sept autres des écoles publiques.

La première génération est composée de jeunes nés en Haïti et qui y ont effectué la majeure partie (4 ans) ou la totalité de leur scolarité primaire. Les répondants de première génération sont à Montréal depuis un à cinq ans et ils ont immigré avec leur famille. La deuxième génération comprend des adolescents nés au Québec et qui ont toujours fréquenté l'école québécoise. Leurs parents ont immigré sur une durée qui se situe entre 15 et 25 ans. Les répondants sont issus de familles d'un à huit enfants. Le tiers de ces familles est monoparental avec la mère comme chef de famille. Chez les répondants de première et deuxième génération, il y a autant de familles (4) où au moins un parent a un niveau d'instruction universitaire.

Grille d'entretien

Les entretiens se sont déroulés entre fin novembre et début décembre 2005. Des 10 entretiens, six ont eu lieu dans une salle close d'une bibliothèque universitaire ou municipale, quatre se sont déroulés chez les répondants à leur demande ou de celle des parents; ces derniers ont dans ces cas accepté de nous laisser en tête-à-tête avec le jeune. Nous n'écartons pas la possibilité que l'université, comme espace de savoir éventuellement auréolé de prestige, ait pu influencer le discours du sujet sur l'école tout autant qu'a pu le faire la présence proche des parents lorsque les entretiens se sont tenus dans la résidence familiale. La même personne, locutrice du créole, a conduit chaque entretien d'une durée entre 45 à 60 minutes pour assurer l'uniformité de la procédure. La langue d'usage était le français mais il est arrivé que le répondant s'exprime en créole pour préciser une idée. L'entretien se divise en cinq volets : perception de soi, positionnement par rapport au pays d'origine et au pays d'accueil, langues et valeurs, amitié, relations amoureuses.

Suite aux entretiens individuels, quatre répondants, ont accepté de participer à une entrevue de groupe d'une durée de deux heures. Cet entretien s'est tenu à une bibliothèque de l'université et a réuni deux répondants de première génération et deux de deuxième génération.

Traitement et analyse des données

Tous les entretiens individuels et l'entretien de groupe audio ont été retranscrits en verbatim de sorte qu'ils soient prêts à être codés par le logiciel d'analyse qualitative Atlas-Ti (Version 5.2, Muhr, 2004) Les

codes ont été créés en fonction de mots-clés décrivant les résultats scolaires, les relations scolaires négatives ou positives, les stratégies par cohérence simple, par cohérence complexe, par détachement, etc. Par la suite, nous avons effectué le classement des entretiens par famille de documents (première génération, deuxième génération, filles, garçons) et en avons tiré des tableaux de fréquence des codes. L'analyse qualitative à proprement parler ne commence toutefois qu'avec l'étude des unités de sens préalablement codées. Nous avons essayé le plus que possible de ne pas dissocier les unités analysées du contexte général dans lequel elles étaient produites en revenant systématiquement au porteur du discours et à ses caractéristiques sociodémographiques.

Résultats

La présentation des résultats suit les cinq sections de l'entretien : perception que les répondants ont d'eux-mêmes comme individu et comme personne d'origine immigrée; stratégies dans la définition de l'identité ethnoculturelle; stratégies dans le choix des valeurs; stratégies dans le choix des amis; stratégies dans le choix des relations amoureuses. Les tableaux 2 et 3 permettent de se faire d'emblée une idée du parcours individuel des participants.

La perception de soi des répondants

Les répondants se décrivent le plus souvent en termes de qualités (et défauts), estimant qu'ils sont gentils, patients, beaux, calmes, honnêtes, respectueux, compréhensifs, sociables. Certains mentionnent surtout les activités qu'ils aiment faire (danser, jouer, s'amuser, surfer sur Internet, faire du sport), tandis que d'autres évoquent en plus leurs projets, leur appartenance religieuse et leur origine. La question du style d'habillement est importante car il est mentionné par la moitié d'entre eux. Les garçons notent qu'ils conseilleraient à un autre jeune récemment arrivé, d'adopter rapidement la mode des jeunes du Québec. On sent un souci de se fondre rapidement parmi les autres adolescents car la manière dont ils sont perçus par les camarades peut influencer leur acceptation ou leur rejet.

Tableau 2 : profil des sujets de première génération

| Première génération | | | | | | | | |
|--|-----------------------|---|--|--|---|--|---|---|
| Répondant | Fratrie | Profession des parents niveau d'études | Transition : Primaire/ secondaire Haïti/Québec | Performance académique | Relations sociales | Implication sociale Sentiment de bien-être à l'école | Vécu scolaire | Vécu identitaire |
| Linda 15 ans Sec. 4 1 an au Québec | 2 aînée | Père : ingénieur universitaire Mère : préposée secondaire inachevé | Difficulté à se faire des amis à l'arrivée mais aucun difficulté scolaire. | Très bons résultats. | Bonnes relations avec enseignants et camarades. | Non intéressé aux activités extra-académiques. Aime l'école et est très motivée. | Assez bonne intégration sociale, très bons résultats scolaires. | Stratégies par cohérence complexe : Mixité. |
| Amélie 13 ans Sec. 3 4 ans au Québec | Enfant unique | Père : diplômé universitaire Mère : éducatrice universitaire | Aucune difficulté à son arrivée. Baisse de performance en début de secondaire. | Très bonne performance. Moyen en math. | Variables avec enseignants et camarades. Conflits, racisme. | Impliquée. Aime l'école mais se montre critique. | Très bonne intégration sociale, très bons résultats scolaires. | Stratégies par cohérence complexe : Mixité. |
| Jerry 17 ans Sec. 4 4 ans au Québec | 4 2 ^{ème} | Père : ébéniste niveau d'étude non prévisé Mère : préposée école professionnelle | Difficultés scolaires et sociales à son arrivée. | Deux ans de retard, résultats moyens. | Racisme. Pas d'amis proches à l'école. | Non intéressé aux activités extra-académiques. Se sent bien à l'école. | Assez bonne intégration sociale, résultats scolaires moyens. | Stratégies par cohérence simple : séparation. |

Tableau 2 (suite) : profil des sujets de première génération

| Répondant Âge/Classe Nombre d'années au Québec | Fratrie | Profession des parents niveau d'études | Transition : Primaire/ secondaire Haïiti/Québec | Performance académique | Relations sociales | Implication sociale Sentiment de bien-être à l'école | Vécu scolaire | Vécu identitaire |
|--|-----------------------|---|--|---------------------------|---|---|--|--|
| Sebastien 13 ans Sec. 3 3 ans au Québec | 3 Aîné | Père : aux études, baccalauréat en enseignement primaire universitaire Mère : aux études universitaire | Quelques difficultés à se faire des amis à son arrivée mais aucune difficulté scolaire. | Bonne performance. | Bonne relations avec enseignants et camarades. | Impliqué. Se sent bien à l'école et est très motivé. | Très bonne intégration sociale, bons résultats scolaires | Stratégies par cohérence complexe : Mixité. |
| Fred 16 ans Sec. 4 1 an au Québec | 5 3 ^{ème} | Père : aux études, universitaire Mère : secrétaire école professionnelle | Difficultés sociales importantes. | Résultats moyens. | Bonnes relations avec les enseignants mais indifférent envers les camarades. | Non intéressé aux activités extra- académiques. Se montre motivé par la réussite mais très peu intégré socialement. | Faible intégration sociale, résultats académiques moyens. | Stratégies par cohérence simple : Séparation. |

Tableau 3 : Profil des sujets de deuxième génération

| Deuxième génération | | | | | | | | |
|-------------------------------------|------------------|---|--|-------------------------------------|---|--|---|--|
| Répondant | Fratrie | Profession des parents niveau d'études | Transition : Primaire/secondaire Haïti/Québec | Performance académique | Relations sociales | Implication sociale Sentiment de bien-être à l'école | Vécu scolaire | Vécu identitaire |
| Marilyne 18 ans Sec. 5 | 8 ^{ème} | Père : enseignant universitaire Mère : auxiliaire-infirmière | Primaire difficile Bonne transition | Un an de retard mais bons résultats | Très bonnes relations avec enseignants et camarades | Impliquée Aime l'école et est très motivée | Bonne intégration sociale, très bons résultats académiques | Stratégies par cohérence complexe : mixité |
| Betty 16 ans Sec. 5 | 3 ^{ème} | Père : ingénieur en Haïti universitaire Mère : chef cuisinier universitaire | Sans difficultés | Bons résultats | Relations variables, conflits fréquents, racisme | Impliquée. Aime son établissement et très motivée | Bonne intégration sociale, bons résultats académiques | Stratégies par cohérence complexe : mixité |
| Patrick 16 ans Sec. 5 | Enfant unique | Père : décédé niveau d'étude non précisé Mère : créateur de mode universitaire | Racisme rapporté au primaire. Transition sans difficultés | Bons résultats | Relations variables, conflits | Non impliqué cette année. Se sent bien à l'école | Assez bonne intégration sociale, bons résultats académiques | Stratégies par cohérence simple : séparation résultats académiques |

Tableau 3 (suite) : Profil des sujets de deuxième génération

| Répondant Age/Classe Nombre d'années au Québec | Fratrie | Profession des parents niveau d'études | Transition : Primaire/ secondaire Haut/Québec | Performance académique | Relations sociales | Implication sociale Sentiment de bien- être à l'école | Vécu scolaire | Vécu identitaire |
|--|--------------|--|---|--|--|---|---|--|
| Marc-André 14 ans Sec. 3 | 3 Aîné | Père : informaticien universitaire Mère : infirmière universitaire | Aucune difficulté | Très bons résultats | Bonnes relations, racism | Encore en attente d'une activité. Se sent bien à l'école | Très Bonne intégration sociale, très bons résultats académiques | Stratégies par cohérence complexe : mixité |
| Josanne 17 ans Sec. 5 | 4 Cadette | Père : décédé, infirmier niveau d'étude non précisé Mère : ménagère secondaire mais bonne intégration | Racisme vécu au primaire, appréhension par rapport au secondaire mais bonne intégration | Un an de retard, résultats moyens | Bonnes relations, quelques conflits avec des camarades | Aucune activité cette année. Aime son école et s'y sent bien | Bonne intégration sociale, résultats académiques moyens | Stratégies par cohérence simple : assimilation |

Si tu t'habillais pas de la même façon qu'eux, ils disaient « tu n'es qu'un petit gars, un petit 'nerd'. 'nerd', c'est comme un petit gars qui s'habille tout bizarre, [...] qui s'habille avec la chemise en dedans du pantalon, puis avec la ceinture puis des souliers... » (Sébastien², 1^{ère} Gén.)

Trois répondants de première et deux de deuxième génération rapportent des incidents racistes dont eux-mêmes ou leurs amis ont été victimes dans les lieux publics et il est souvent question de la non-légitimité de la présence de l'individu dans le milieu. Les garçons semblent être plus ciblés que les filles. Il s'agit ou bien de jeunes de leur âge qui les traitent de « sales nègres », ou de policiers qui les interpellent de manière indue sur la base de leur couleur de peau. Jerry raconte que dans son quartier, les descentes policières sont fréquentes et que ses amis et lui-même sont souvent apostrophés.

Marilyne (2^{ème} Gén.) de son côté, dit avoir été insultée à plusieurs reprises sur son lieu de travail ou dans le bus, par des personnes qui lui reprochent, avec sa famille, de « voler le bien-être social » et de « prendre les taxes », d'être sale parce que noire. Elle estime qu'il s'agit de comportements « d'ignorants » et se dit être moins affectée par les préjugés et discriminations dont elle est directement victime que par ceux qui touchent les Noirs comme collectivité. Cinq répondants avouent en effet être affectés par le passage fréquent d'Haïtiens dans les médias et par les obstacles que les Noirs en général rencontrent en ce qui concerne l'intégration de certains domaines professionnels.

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

² Pour protéger l'anonymat des participants, tous les prénoms qui figurent dans le texte sont des pseudonymes.

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

Il faut, selon ces répondants, « faire mieux qu'un Québécois », « se fixer un but » ou, selon Betty (2^{ème} Gén.), « faire le bien pour ne pas se faire remarquer ». Cette dernière opte pour le passage d'une trop grande visibilité négative de la communauté à son invisibilité totale, comme à une sorte d'intégration silencieuse.

Dans d'autres cas, on note qu'il y a chez les répondants le sentiment d'avoir à prouver quelque chose à la société, parce qu'une image négative les précède et qu'ils doivent lutter contre elle. Ils essaient alors de "représenter Haïti" et de panser cette image de soi meurtrie par l'image collective.

Je me vois en tant qu'un travailleur haïtien, qui fait voir aux Québécois, pas aux Québécois seulement, que ce n'est pas tous les Haïtiens qui sont dans le même panier. (Fred, 1^{ère} Gén.)

Ainsi, première et deuxième générations partagent un vécu commun, d'une part, à titre d'adolescents dont l'image de soi n'est pas encore clairement définie et, d'autre part, comme jeunes d'origine immigrée touchés par les discriminations, le racisme et une image collective négative. Ces éléments peuvent directement ou indirectement influencer les individus dans leurs rapports au pays de résidence et au pays d'origine, dans le choix des valeurs, des relations amicales et amoureuses.

Stratégies dans la définition de l'identité ethnoculturelle

Les répondants de première génération se distinguent ici singulièrement de ceux de deuxième génération dans la revendication d'une identité strictement haïtienne. Les cinq affirment effectivement être Haïtiens. L'affiliation au Québec ou au Canada apparaît à la limite comme une usurpation à leurs yeux, puisqu'ils sont nés et ont passé une grande partie de leur enfance en Haïti.

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

Amélie (1^{ère} Gén.) possède, par sa mère, la citoyenneté canadienne depuis peu. Elle rapporte qu'il est plus facile d'accepter la citoyenneté d'un pays comme Cuba qui est plus proche d'Haïti. Elle reproche également à certains membres de la deuxième génération, qui ne connaissent pas Haïti, leur vision superficielle et simpliste du pays d'origine. Selon elle, ils ne la rattachent qu'à certains mets exotiques et semblent souvent partager la vision négative qui en est projetée en Occident. Sébastien (1^{ère} Gén.) de son côté, a connu une période de «crise» identitaire, pourrions-nous dire, à son arrivée au Québec. Par souci de s'intégrer et de se faire des amis, il voulait pendant quelque temps, «se sentir Québécois, [...] parler comme un Québécois, agir en Québécois, parler du hockey...". C'est la rencontre d'autres camarades d'origine haïtienne qui vont le convaincre d'assumer son identité haïtienne dont il affirme être fier.

La majorité des répondants de première génération dit aimer le Québec. Toutefois, ce dernier demeure «une place» qu'ils habitent depuis un certain temps. Ils relèvent la situation socio-économique difficile en Haïti et doutent d'y retourner pour s'y installer avant longtemps, mais restent nostalgiques de l'ambiance, des amis, du mode de vie.

C'est chez nous. Je ne sais pas. C'est là où on se sent bien, je veux dire, on se sent en sécurité si on a la paix. Je veux dire c'est là où on se sent mieux

en fait, en Haïti on se sent mieux que... au Québec.
On se sent bien au Québec, on a ce qu'on n'avait pas. Mais en Haïti tu vas toujours te sentir mieux, c'est ton pays, tu te sens bien, tu te sens...chez toi.
On n'est bien que quand on est chez soi. (Jerry, 1^{ère} Gén.)

Lorsqu'on les interroge par ailleurs sur l'intérêt porté à l'histoire et à l'actualité du pays de résidence et du pays d'origine, 2 sur 5 se disent intéressés aux deux pays tandis que les 3 autres se montrent uniquement concernés par ce qui se passe en Haïti. Jerry (1^{ère} Gén.) estime qu'il n'a pas besoin de savoir « comment va le Québec » parce que c'est un pays riche. Ainsi, les répondants de première génération optent dans leur totalité pour une identité strictement haïtienne, parce qu'ils ont vécu la majeure partie de leur enfance en Haïti et ont eu le temps de développer une plus grande proximité avec le pays d'origine. Le pays de résidence apparaît encore comme un espace étranger à apprivoiser.

Les répondants de deuxième génération, tout en revendiquant une identité haïtienne, se rattachent également au Québec ou au Canada comme lieu de naissance et lieu de vie depuis l'enfance. Parmi eux, on retrouve celle qui se déclare plus Haïtienne dans l'âme mais Québécoise « sur papiers », celle qui se dit surtout Québécoise dans ses manières, celui qui se sent plutôt « à cheval » entre un ici et un là-bas, celui qui opte selon les circonstances pour une identité spécifique, et enfin celui qui rejette le Québec pour une affiliation à Haïti et au Canada. Les motifs stratégiques à la base de cette identité mixte sont tellement variés qu'il vaut la peine de laisser s'exprimer directement quelques répondants.

Haïtienne puis citoyenne canadienne. Sauf que moi, vu mon mode de vie, je ne peux pas dire que je suis Québécoise parce que je ne vis pas comme une Québécoise, je vis comme une Haïtienne et je tiens à garder mes racines. Je dis que je suis Canadienne parce que j'habite au Canada. (Betty, 2^{ème} Gén.)

Je suis...on va dire un peu Québécois, un peu Haïtien parce que ...on dirait que tout le monde juge l'Haïtien puis moi on dirait que j'essaie de me

défaire de ça en disant non je ne suis pas Haïtien, je suis Québécois. Mais des fois aussi, les Québécois ils font des affaires et j'essaie encore de me défaire en disant je ne suis pas Québécois, je suis Haïtien. Donc moi je suis plutôt entre les deux. (Patrick, 2^{ème} Gén.)

Canadien, Haïtien, ...Québécois, (rires)...les trois. [...]. C'est ça, je ne peux pas vraiment dire quelque chose de précis... (Marc-André, 2^{ème} Gén.)

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

Dans deux cas (Marc-André et Joanne), l'affiliation à Haïti est presque surtout liée à la couleur de peau qui exclut les répondants d'une identité exclusivement québécoise. Pour d'autres (Patrick), le choix d'une identité haïtienne ou québécoise est intermittent et varie selon la valorisation que chaque affiliation apporte.

Deux sur cinq des répondants de deuxième génération voient le Québec comme un endroit où il fait bon vivre, un pays sécuritaire par rapport aux pays en guerre et sous-développés. C'est particulièrement le pays où ils ont grandi et auquel ils sont habitués. Aucun n'a désigné le Québec ou le Canada comme leur pays, préférant le terme « place », « endroit ». Plus encore, pour certains, le Québécois demeure l'Autre auquel ils ne se sentent pas légitimes de s'identifier. La deuxième génération apparaît ainsi moins ancrée dans une identité ethnoculturelle donnée que la première. Les répondants manifestent parfois autant de détachement à l'égard du Québec que d'Haïti tel que l'illustre ici le discours de Patrick :

Je ne sens pas que j'appartiens au Québec. Je suis là mais je suis là, c'est tout. Dans 20 ans, jamais je

ne serai ici, je serai aux États-Unis. (Patrick, 2^{ème} Gén.)

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

Quant à l'intérêt porté à l'actualité et à l'histoire des pays de résidence et d'origine, la deuxième génération est également partagée dans ses opinions : deux sur cinq disent effectivement s'intéresser aux deux pays tandis que les trois autres se montrent soit détachés par rapport à l'actualité et à l'histoire des deux milieux (Patrick, Marilyne), soit désintéressé d'Haïti en particulier (Joanne). La deuxième génération est donc le plus souvent partagée entre le Québec et Haïti. Toutes générations confondues, huit (8) répondants sur 10 se sentent concernés par l'histoire et l'actualité haïtienne contre 5 sur 10 pour celles du Québec et du Canada.

Stratégies dans le choix des valeurs

En dehors du rapport à la langue, première et deuxième générations partagent sensiblement la même vision quant aux choix des valeurs. Les trois quart optent pour des valeurs mixtes, soit pour un mélange de valeurs haïtiennes et québécoises. Ils expliquent qu'il s'agit d'un choix incontournable du fait qu'ils vivent ou sont nés au Québec. Cependant, même ceux qui optent pour la mixité estiment en définitive vivre davantage selon les valeurs haïtiennes.

Selon le domaine considéré, des répondants se montrent flexibles en s'ouvrant à la différence culturelle, ou plus fermés en se rattachant davantage au mode de vie haïtien. Plusieurs sont ouverts à une nourriture autre qu'haïtienne, souhaiteraient changer les rapports autoritaires enfants-parents, bannir les punitions corporelles et octroyer à leurs futurs enfants plus de liberté et de confiance qu'eux-mêmes n'en ont bénéficié. Par contre, les pratiques religieuses familiales et certains principes et

traditions (respect des aînés, soupe au giraumon du jour de l'an) constitueraient un noyau dur sur lequel ils sont moins portés à négocier. On dénote un certain paradoxe ou ambivalence : certains souhaitent plus de liberté pour eux-mêmes, mais dans le même temps sont très critiques vis-à-vis d'un laxisme supposé des parents québécois. Ces derniers accorderaient trop de liberté et les enfants, de leur côté, ne seraient pas assez respectueux. D'autres répondants affirmeront que leurs valeurs (le respect, l'honnêteté, la liberté) sont universelles.

Les enjeux linguistiques ont été davantage placés sur le terrain des valeurs que sur celui de l'identification ethnoculturelle. Les générations se distinguent également de façon assez perceptible dans l'utilisation du créole et du français. Les répondants de première génération parlent tous créole mais disent s'exprimer le plus souvent en français avec les membres de la famille et les amis. Certains spécifieront d'ailleurs que leur mode d'utilisation du français suit le même schéma au Québec qu'en Haïti (à l'école ou dans la famille) comme pour rappeler que leur maîtrise de la langue remonte bien au-delà de leur arrivée au Québec. Une répondante (Amélie, 1^{ère} Gén.) confiera que sa mère lui interdit de parler créole. On découvre ici des manifestations du rapport créole/français existant en Haïti où la première langue est dévalorisée par rapport à la seconde revêtue de prestige et associée au pouvoir. Parler français et non créole n'est pas, en ce sens, un aussi bon indicateur du rapport stratégique à la culture d'origine et à la culture d'accueil car les deux langues sont utilisées au pays d'origine dans une relation inégale.

Les répondants de deuxième génération utilisent davantage le français et maîtrisent moins, pour certains, le créole. Deux répondants disent comprendre le créole sans le parler, d'autres le parlent mais répondent en français lorsque les parents s'adressent à eux en créole. Pour certains, le créole n'est utilisé que dans des circonstances, avec les grands-parents ou les parents, et de manière stratégique avec des camarades de même origine pour ne pas être compris des autres. Des répondants signalent, par exemple, que leurs parents s'adressent à eux en créole lorsqu'ils les réprimandent ou veulent leur dire quelque chose d'important. L'utilisation de la langue d'origine apporte ici plus d'intimité, un cachet particulier au contenu du discours :

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

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

La deuxième génération a de toute façon été moins exposée au créole que la première génération qui a vécu pendant longtemps dans un milieu créolophone. Les parents des répondants de deuxième génération leur parlent moins en créole et les amis constituent les interlocuteurs les plus réguliers dans cette langue.

Stratégies dans le choix des amis

S'ils estiment pour la plupart (8 sur 10) que l'origine ethnique n'est pas importante en amitié, pour la totalité des répondants, les meilleurs amis ou les amis avec qui ils passent le plus de temps sont de même origine. Ces relations d'amitié (généralement avec des pairs de même sexe) se sont développées à l'école, dans le quartier, à l'église ou dans la famille élargie. Deux répondants de deuxième génération (Marilyne, Marc-André) diront, quant à eux, choisir leurs amis en fonction de leur intérêt pour leurs études et la réussite.

Selon les répondants, les relations amicales intra-ethniques favorisent une meilleure compréhension entre les acteurs et permettent de parler la langue d'origine. C'est ainsi qu'Amélie (1^{ère} Gén.) s'est réjouie de l'arrivée d'un nombre plus important d'Haïtiens et de Noirs à son école, car elle se sent, dit-elle, moins isolée.

L'origine? Non, ce n'est pas important parce que j'ai ma bonne amie à l'école, c'est une Vietnamiennne. Puis on est vraiment très bonnes amies. C'est sûr que des fois, on voit qu'on n'est pas pareil, comme...des fois elle ramène sa

nourriture et je fais « yeuk, c'est quoi ça » puis là je ris, de la même manière qu'elle rit de moi quand j'apporte quelque chose...je suis sûre qu'on sait qu'on n'est pas pareil mais ça fait comme...la beauté de la chose, on est différent, puis c'est pas grave. (Marilyne, 2^{ème} Gén.)

Les garçons se montrent un peu moins ouverts aux relations interethniques. D'une part, deux répondants (un de première et un de deuxième génération) de sexe masculin estiment que l'origine est importante en amitié et, d'autre part, ils sont plus nombreux (4) que les filles (1) à déclarer se sentir différents de leurs camarades d'autres origines. Les liens sont, disent-ils, moins serrés, et les sujets de conversation, les « jokes », les centres d'intérêt, la manière de penser ne sont pas les mêmes d'un groupe à l'autre.

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

Comme souligné antérieurement, les Québécois d'origine sont particulièrement considérés comme l'Autre en face duquel les répondants se posent et se distancient. Sébastien (1^{ère} Gén.), dont le meilleur ami est belge, relève immédiatement qu'il ne comprend pas l'univers fait de hockey de ses camarades Québécois, alors qu'il est de son côté passionné de basket. En outre, il ne partage pas non plus leur vision d'Haïti comme « pays de misère ». Il rapporte que sa vie au pays d'origine était meilleure qu'au Québec, sa maison était plus grande et sa famille jouissait d'une plus grande reconnaissance sociale. Betty (2^{ème} Gén.), dans le même sens, signale qu'elle a des relations « avec toutes les nations » sauf avec les Québécoises parce que celles-ci ne réagissent pas de la même façon à certaines situations, qu'elles n'ont ni la même éducation, ni la même religion.

L'entretien de groupe a mis en exergue la relation quasi hiérarchisée que les répondants de première et de deuxième générations entretiennent

avec leurs camarades selon leur origine. 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. C'est en ce sens qu'ils précisent leurs arguments au fil de l'entretien de groupe. Ils disent dans un premier temps se sentir plus à l'aise avec des personnes d'origine arabe ou asiatique, parce que plus proches de leur couleur de peau, pour en fin de compte conclure que la relation se pose davantage en termes d'immigrés versus Québécois. L'Autre différent serait celui qui menace ou pour qui l'individu peut constituer une menace. L'Autre est donc ici le Québécois dit « de souche », parce qu'il est majoritaire et peut se prévaloir d'une plus grande légitimité. Comme le laissera entendre un participant de l'entretien de groupe (2^{ème} Gén.) : « Deux immigrants ensemble, l'immigrant ne peut pas te dire 'Va-t'en de mon pays!'. Tu vas dire comme, toi aussi t'es un immigrant... ».

Stratégies dans le choix des relations amoureuses

Pour ce qui est des relations amoureuses, six fois sur dix, les répondants jugent que l'origine ethnoculturelle est importante. Tous ceux qui ont déjà eu des relations amoureuses, les ont eues avec une personne de même origine ou d'origine immigrée contre une fois avec un Québécois « de souche ». Ils acceptent ainsi plus facilement la différence interethnique en amitié qu'en amour. Les justifications sont les suivantes : partager la même origine facilite la compréhension mutuelle parce que les individus ont un ensemble de référents en commun (langue, religion, nourriture, etc.) alors que, selon eux, les différences nombreuses sont source d'un nombre plus élevé de conflits. Certains se montrent plus fermes, affirmant ne pas imaginer une relation amoureuse avec quelqu'un d'une autre origine. D'autres estiment que l'origine est importante pour eux mais ne l'est pas en soi, ou qu'il n'y a pas lieu de « mourir pour ça non plus » (2^{ème} Gén.).

La majorité des répondants qui se sont dits ouverts à une relation amoureuse avec une personne d'origine différente sont de première

génération (4 sur 5) et de sexe féminin (4 sur 5). Ceci va dans le sens de ce que les données ont laissé transparaître antérieurement quant à une moindre ouverture des garçons aux relations interethniques. Le facteur générationnel est toutefois plus inattendu. On aurait effectivement pu penser que le fait d'avoir grandi en Haïti dans un milieu ethnoculturel relativement homogène, aurait porté les répondants de première génération à plus se renfermer sur leur groupe d'origine une fois au Québec, et ce, particulièrement dans un domaine aussi intime que les relations amoureuses. Or, il n'en est rien et ils se montrent même plus ouverts à la différence que ceux de deuxième génération. Peut-être que le fait d'avoir vécu un certain temps en Haïti rend les répondants moins prudents parce que justement ils n'ont pas eu la même latitude que ceux de deuxième génération d'expérimenter (en profondeur) les relations interethniques et d'en soupeser les enjeux. Notons en ce sens que deux sur cinq des répondants de première génération, en moyenne plus jeunes que ceux de deuxième génération, n'ont encore jamais eu de relations amoureuses alors que c'est le cas pour la totalité de ceux de deuxième génération.

Ce qui reste invariable toutefois est le rapport particulier entretenu avec le groupe majoritaire. Amélie (1^{ère} Gén.) qui a affirmé son ouverture à toutes les origines au cours de l'entretien individuel, finira par confier dans l'entretien de groupe qu'elle se voit plus avec un Hollandais qu'avec un Québécois. A notre demande, elle explique qu'il ne s'agit pas d'une question de couleur, car elle n'est pas raciste, mais plutôt parce qu'elle aurait le sentiment d'être plus proche et mieux comprise d'une personne partageant son statut de personne d'origine immigrée. Dans son cas, la dynamique d'entretien de groupe peut lui avoir imposé une certaine désirabilité sociale, la poussant à partager une opinion largement exprimée par les autres.

Discussion

A l'instar du vécu scolaire, les stratégies identitaires des répondants ne semblent pas être en général fonction de l'appartenance à la première ou à la deuxième génération. Sur dix répondants, sept valorisent effectivement des stratégies par cohérence complexe, soit un mélange d'éléments de culture haïtienne et québécoise/canadienne. Nous avons toutefois relevé

une plus grande affinité avec la culture d'origine chez la première génération, et une plus grande tendance au métissage culturel chez la deuxième génération. Ainsi, le premier lieu de socialisation (Haïti/Québec) compte pour beaucoup dans la définition de soi de l'individu. Non seulement celui-ci s'est habitué à un certain environnement physique mais il a de plus intégré, à travers les rapports aux autres et aux institutions, des modèles et des valeurs. De plus, un même répondant peut se montrer plus porté vers la mixité sur certaines questions (valeurs, langue) et beaucoup moins sur d'autres (amour). Ceci confirme la pertinence du concept de stratégie identitaire : la personne met de l'avant une facette de son identité, ou instrumentalise un marqueur identitaire, en fonction des enjeux du contexte (Camilleri, 1996; Taboada-Leonetti, 1990; Malewska-Peyre, 1989).

Cependant, des répondants de première et de deuxième générations se rapprochent souvent dans leur positionnement, que ce soit sur la question des valeurs ou sur celle de l'amitié et de l'amour. Ce rapprochement met en lumière le phénomène de la construction de l'identité ethnoculturelle dans sa composante revendiquée : une certaine identité haïtienne partagée au-delà des générations. Ce rapprochement pourrait être également le produit d'un certain destin commun du fait de l'assignation d'une identité ethnique stigmatisée. Dans ce sens, l'image de soi de plusieurs répondants, indépendamment de l'appartenance à l'une ou l'autre des générations, est influencée par leur perception quant au traitement de l'image collective de la communauté haïtienne à Montréal et de celles des personnes noires en général. Cette stigmatisation, réelle ou appréhendée, expliquerait l'option d'une stratégie de compensation telle que décrite par Malewska-Peyre (1989) et qui consiste en une tentative de singularisation par la réussite scolaire.

Le rapport au groupe majoritaire demeure superficiel et problématique, même si l'influence de la culture de la société d'accueil sur le mode de vie des répondants se révèle incontestable. Il faut noter que les deux groupes, tout en se montrant ouverts aux relations interethniques, semblent distants des Québécois d'origine non immigrante, qui sont vus comme plus différents et avec qui se produisent les incidents racistes. Nous pouvons dire qu'il y a ici une illustration du phénomène de co-ethnicité décrit dans le cadre conceptuel, structuré autour de la catégorie « immigrants » (Tsai, 2006).

Le dernier élément à souligner est relatif aux différences entre les sexes. Nous avons noté une tendance plus prononcée chez les garçons à valoriser l'origine ethnoculturelle dans le choix des valeurs et dans les relations amicales et amoureuses; trois sur cinq d'entre eux se rapprochent ainsi davantage du profil séparation alors qu'aucun cas similaire n'est répertorié chez les filles. Ces tentatives d'interprétations seront davantage examinées lors de recherches futures.

La comparaison de la synthèse du vécu identitaire et de celle du vécu scolaire révèle qu'un vécu scolaire plus positif semble lié à une meilleure intégration identitaire et sociale (stratégie par cohérence complexe), tandis qu'un vécu scolaire moins favorable paraît lié à une forme de polarisation de l'identité vers l'assimilation ou la séparation (stratégie par cohérence simple). Le caractère restreint de notre échantillon ne permet pas de faire un lien avec Kanouté (2000) et Verhoeven (2002). Cependant, les trois élèves (Jerry, Fred, Joanne) sur les quatre qui ont un profil « stratégie par cohérence simple » sont associés à des indicateurs de qualité du vécu scolaire préoccupants (Tableaux 2 et 3).

Il est évident que cette recherche exploratoire a des limites surtout relatives à l'étendue et à la structure de l'échantillon des participants. Par ailleurs, des entrevues auprès de la famille ou d'autres acteurs scolaires auraient bonifié les résultats.

Conclusion

Nous n'avons pas relevé d'importantes différences entre la première et la deuxième génération au niveau du vécu scolaire ou identitaire. Les répondants de première et de deuxième génération partagent un même vécu de jeunes d'origine immigrée, soucieux de leur avenir dans la société québécoise et touchés par le racisme et l'image négative auxquels fait face la communauté haïtienne à Montréal. Les données ont particulièrement fait ressortir le besoin de reconnaissance et de respect des jeunes qui refusent d'être étiquetés et enfermés dans une image collective stigmatisée. Nous pensons que ce besoin est corroboré par de nombreux faits d'actualité et des réactions gouvernementales récentes relatives à la situation de discrimination systémique vécue par les communautés noires.

Comme il est apparu que cette stigmatisation pouvait aussi exister à l'école, il y a lieu, d'insister sur le fait que l'école est un milieu de vie qui

doit promouvoir et pratiquer l'équité et le « vivre ensemble », en affichant sa volonté de ne pas relayer certains mécanismes de catégorisation présente dans la société. La déconstruction de la représentation d'une identité stigmatisée doit se faire à tous les niveaux du scolaire : de la définition de la mission éducative (politiques et programmes) au quotidien à l'école (interprétation du curriculum, relation pédagogique, gestion de classe, relation avec les parents, etc.), en passant par l'organisation des services par les commissions scolaires (ressources, diversité du profil ethnoculturel du personnel).

Le traitement du curriculum doit explicitement aborder la question des préjugés, du racisme et de la discrimination. Également, le phénomène de co-ethnicité, dans ses dérivés ghettoïsantes, mérite d'être approfondi. En effet, il faut souligner l'inquiétude que suscite une certaine perception stigmatisée du groupe majoritaire. Ainsi, dans la classe, à l'échelle de l'école ou lors d'activités parascolaires, il importe de se préoccuper du « vivre ensemble » en surveillant le phénomène de clanisation pour éviter qu'il ne dérive en repli identitaire.

Bibliographie

- Abou, S. (2002). *L'identité culturelle/Culture et droits de l'homme*. Paris : Presses Universitaires Saint Joseph.
- Alaphilippe, D. (1999). Approche psychosociologique des relations interculturelles. *Cahier de Sociologie Économique et Culturelle*. 32.25-49.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou QC : CEC.
- Association des Enseignants Haïtiens du Québec (1993). *Le Québec de demain et les jeunes Québécois d'origine haïtienne : questionnements et perspectives*. Montréal : Auteur.
- Blanchet A., et Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Berry, J. W. (1991). *Coûts et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme*. Ottawa : Conseil économique du Canada.

- Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- Braconnier, A. (1998). Les adieux à l'enfance. In Ruano-Borbalan, J. C (dir.). *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines. 95-101.
- Camilleri, C. (1996). *Stratégies identitaires : les voies de la complexification*. Montréal : Communication pour le VI^{ème} Congrès International de l'ARIC.
- Camilleri, C. (1998a). Cultures et stratégies ou les mille manières de s'adapter. In Ruano-Borbalan, J. C. (dir.). *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines. 57-62.
- Camilleri, C. (1998b). Les stratégies identitaires des immigrants. In Ruano-Borbalan, J. C. (dir.). *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines. 253-257.
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Claes, M. (1983). *L'expérience adolescente*. Bruxelles : Mardaga.
- Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration (1991). *La situation, les réalités et les actions préventives relatives aux jeunes des communautés culturelles et des minorités visibles*. Québec : Auteur.
- Conseil National des Citoyens et Citoyennes d'Origine Haïtienne (2005). *La réussite scolaire des jeunes Québécois d'origine haïtienne* (Document consultatif des journées d'étude tenues les 22 et 23 avril 2005). Montréal : Auteur.
- Conseil Scolaire de l'Île de Montréal (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*. Montréal : Auteur.
- Cyr, A. (2002). Pluralisme et citoyenneté : le discours de la première génération d'immigrants haïtiens. *Études Canadiennes*. 53.33-50.
- Dei, G. J. S., James, I. M., James-Wilson, S., Karumanchery, L., et Zine, J. (2000). *Removing the margins. The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Toronto : Canadian Scholar Press.
- Dejean, P. (1978). *Les Haïtiens au Québec*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

- Douville, O., et Galap, J. (1995). Stratégies identitaires à l'épreuve du déracinement : l'exemple antillais. *Bulletin de Psychologie*. 48.332-341.
- Dubreuil, B. (1999). *Collèges en milieux populaires*. Paris : L'Harmattan.
- Galap, J. (1993). Les Antillais, la citoyenneté et l'école, les conditions de l'intégration. *Migrants Formation*. 94.141-160.
- Gauthier, E. (1999). Dynamique identitaire en situation migratoire. *Cahiers de Sociologie Économique et Culturelle*. 31.73-99.
- Grafmeyer, J. (2004). *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Aubier : Flammarion.
- Icart, L. (2006). Haïti-en-Québec : notes pour une histoire. *Ethnologies*, 28.45-79.
- Jodoin, M., McAndrew, M., et Pagé, M. (1997). *Le vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de Montréal : une analyse comparative*. [Rapport de recherche présenté au MRCI]. Montréal : Université de Montréal.
- Kaes, R. (1998). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris : Dunod.
- Kanouté, F. (2000). *Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante à Montréal*. Montréal : Université de Montréal. Thèse de doctorat.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des Sciences de l'Éducation*. 28.171-190.
- Labelle, M., Larose, S., et Piché, V. (1983). Émigration et immigration : Les Haïtiens au Québec. *Sociologie et Société*. 15:2.73-88.
- Laperrière, A. (1995). Entre la révolte et l'espoir : stratégies d'intégrations de jeunes Haïtiens à la société québécoise. In Association des Enseignants Haïtiens du Québec (dir.). *Le Québec de demain et jeunes Québécois d'origine Haïtienne : questionnements et perspectives*. Montréal : Association des Enseignants Haïtiens du Québec.
- Laferrière, M. (1983). L'éducation des groupes minoritaires au Québec. *Sociologie et Sociétés*. 15:2.117-132.

- Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations*. Montréal : Université de Montréal, Mémoire de maîtrise.
- Lipiansky, E. M. (1998). L'identité personnelle. In Ruano-Borbalan, J. C. (dir.). *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines. 21-29.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris : ESF Éditeur.
- Lutte, G. (1988). *Libérer l'adolescence*. Bruxelles : Mardaga.
- Malewska-Peyre, H. (1989). Problèmes d'identité des adolescents enfants de migrants et travail social. In Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (dir.). *Chocs de cultures*. Paris : L'Harmattan. 117-134.
- Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., et Zaleska, M. (1982). *Crise d'identité et déviance des jeunes immigrés*. Paris : Documentation Française.
- Manègre, J.-F. et Blouin, L. (1990). *Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles*. Montréal : Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et Ledoux, M. (1995). La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'Île de Montréal : un portrait statistique. *Cahiers Québécois de Démographie*. 24.343-370.
- Mimeault, I., LeGall, J., et Simard, M. (2001). Identités des jeunes régionaux de parents immigrés au Québec : métissage et ouverture sur le monde. *Cahiers de Recherche Sociologique*. 36.185-215.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec, état de la situation*. Québec : Auteur.
- Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration (2005a). *Tableaux sur l'immigration au Québec*. Disponible en ligne :

<http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html>. Consulté le 9 septembre 2005.

- Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration (2005b). *Portrait statistique de la population d'origine ethnique haïtienne, recensée au Québec en 2001*. Disponible en ligne : <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-haitienne.pdf>. Consulté le 11 février 2009.
- Morin, F. (1993). Entre visibilité et invisibilité : les aléas identitaires des Haïtiens de New York et Montréal. *Revue Européenne des Migrations Internationales*. 9:3.147-175.
- Muhr, T. (2004). Atlas.ti (Version 5.2) [Logiciel]. Berlin : Scientific Software Development.
- Oyserman, D. (2004). Self-concept and identity, dans Brewer and Hewstone. *Self and social identity*. Malden, MA : Blackwell.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1970). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Potvin, M. (1997). Les jeunes de la deuxième génération haïtienne à Montréal : entre la communauté « réelle » et la communauté « représentée ». *Sociologie et sociétés*. 29:2.77-101.
- Potvin, M. (2000). Racisme et citoyenneté chez les jeunes Québécois de la deuxième génération haïtienne. In Potvin, M., Fournier, B., et Couture, Y. (dir.). *L'individu et le citoyen dans la société moderne*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Quivy, R. et Van Campenhout, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités. In Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E.- M., Malewska- Peyre, H., Taboada- Leonetti, I., et Vasquez, A. *Les stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France. 43-83.
- Tap, P. (1988). *La société Pygmalion, intégration sociale et socialisation de la personne*. Paris : Dunod.

- Tchoryk-Pelletier, P. (1989). *L'adaptation des minorités ethniques : une étude réalisée au Cégep de Saint-Laurent*. Ville de Saint-Laurent : Cégep de Saint-Laurent [Document #1532-0326].
- Torczyner, L. J. et Springer, S. (2001). *L'évolution de la communauté noire à Montréal : mutations et défis*. Montréal : Consortium de McGill pour l'ethnicité et la planification sociale stratégique.
- Tsai, J. H. C. (2006). Xenophobia ethnic community and immigrant youths' friendship network formation. *Adolescence*. 41.285-298.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vatz-Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédy, L., Montpetit, C., et Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-école : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Montréal : Rapport de recherche remis au FQRSC.
- Verhoeven, M. (2002). *École et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.
- Worswick, C. (2001). *Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada, 1994-98*. Direction des études analytiques, document de recherche n°178. Ottawa : Statistique Canada.