Document generated on 08/06/2025 2:22 p.m.

Minorités linguistiques et société
Linguistic Minorities and Society

École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique

Marie-Odile Magnan, Fahimeh Darchinian and Émilie Larouche

Number 7, 2016

Diversité, frontières ethnolinguistiques et éducation au Québec et au Canada
Diversity, Ethnolinguistic Boundaries, and Education in Québec and Canada

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1036418ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1036418ar

See table of contents

Publisher(s)

Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities

ISSN

1927-8632 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Magnan, M.-O., Darchinian, F. & Larouche, É. (2016). École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (7), 97–121. https://doi.org/10.7202/1036418ar

Article abstract

This article aims at better understanding the identity construction process of youths from immigrant background in Montreal (N=37) in the course of educational transitions, from primary school to university. The analysis of their life stories, with a constructivist theoretical framework, underlines the construction of a strong boundary between "*francophones québécois*" and "youth from immigrant background" at high school. However, when they experience postsecondary institutions, youth revisit this boundary and consider new feelings of belonging. Data analysis shows that identity pathways at the postsecondary level are different according to the linguistic sector (French or English university) the youths attended. In conclusion, research and avenues for intervention are suggested.

Tous droits réservés © Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities, 2016

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Minorités linguistiques et société
Linguistic Minorities and Society
Numéro 7 Number 7 2016

École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique

Marie-Odile Magnan
Université de Montréal

Fahimeh Darchinian
Université de Montréal

Émilie Larouche
Université de Montréal

Résumé

Cet article porte sur le processus de construction identitaire des jeunes issus de l'immigration à Montréal (N = 37) au fil de leurs transitions scolaires, du primaire jusqu'à l'université. L'analyse d'entretiens biographiques, menée à partir d'un cadre théorique constructiviste, montre qu'une frontière vive se construit au secondaire entre « francophones québécois » et « jeunes issus de l'immigration ». Or, lors de l'expérience du postsecondaire, les jeunes revisitent cette frontière et envisagent de nouvelles appartenances. Les données révèlent que les parcours identitaires au postsecondaire s'articulent différemment selon le secteur linguistique (université francophone ou anglophone) fréquenté par le jeune. En conclusion, des pistes de recherche et d'intervention sont envisagées.

Abstract

This article aims at better understanding the identity construction process of youths from immigrant background in Montreal (N=37) in the course of educational transitions, from primary school to university. The analysis of their life stories, with a constructivist theoretical framework, underlines the construction of a strong boundary between "*francophones québécois*" and "youth from immigrant background" at high school. However, when they experience postsecondary institutions, youth revisit this boundary and consider new feelings of belonging. Data analysis shows that identity pathways at the postsecondary level are different according to the linguistic sector (French or English university) the youths attended. In conclusion, research and avenues for intervention are suggested.

L'éducation joue un rôle important dans le processus de socialisation des jeunes, un processus impliquant des modes de socialisation pluriels qui se déploient au fil des transitions scolaires. L'école transmet des connaissances (curriculum formel), mais elle est également un puissant agent de (re)production et de transmission des valeurs sociétales (curriculum caché). Certes l'école prépare les élèves au marché du travail, mais elle les prépare aussi à remplir, dans un avenir rapproché, leur rôle de citoyens et de citoyennes. Plus spécifiquement, l'école comme institution peut jouer un rôle majeur dans la production ou la disparition des marqueurs identitaires linguistiques et culturels (Holmes, 1981). Certaines minorités nationales ont réussi à utiliser l'école à des fins de production culturelle ou linguistique (Ogbu et Gibson, 1991). Au Canada, depuis la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, l'école est comprise comme un lieu clé de promotion des communautés linguistiques officielles. Au Québec, l'école de langue française souhaite jouer un rôle dans la production d'une francophonie ; elle cherche à ouvrir la définition du terme « québécois » afin de la rendre plus inclusive, peu importe les origines ethnoculturelles, religieuses et linguistiques des élèves. Ce rôle de production linguistique et culturelle, qui pouvait paraître assez simple dans les années 60, se complexifie avec la diversification des populations scolaires, en partie en raison de l'immigration (Mc Andrew, 2010). Au Québec, les écoles de langue française de Montréal sont devenues au fil des événements historiques des milieux pluriethniques chargés d'accueillir la majorité des nouveaux immigrants. Devant cette diversité, quel rôle l'école, comme institution, joue-t-elle dans la construction des identités et dans la production d'un sentiment d'appartenance à la francophonie québécoise ? L'école remplit-elle ce rôle de socialisation à une appartenance linguistique et ethnoculturelle auprès, notamment, des jeunes issus de l'immigration ? Cet article se penche sur les questions centrales suivantes : La fréquentation des écoles de langue française à Montréal contribue-t-elle à la production d'un sentiment d'appartenance à la francophonie québécoise chez les jeunes issus de l'immigration qui les fréquentent ? Comment se concrétise la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration scolarisés à Montréal au fil des transitions scolaires et, plus spécifiquement, au fil de leur transition au postsecondaire ? Comment se module leur rapport à la francophonie québécoise au fil de leurs transitions scolaires ? Ces questions sont pertinentes au plan scientifique. En effet, les recherches précédentes ont principalement porté sur l'identité des jeunes issus de l'immigration de manière transversale (Meintel et Kahn, 2005 ; Steinbach, 2010) sans analyser leur processus de construction identitaire sur une trame temporelle – une approche permettant d'analyser leur construction identitaire au fil du temps et, plus spécifiquement, au fil de l'expérience sociale du postsecondaire. Il est également pertinent de mieux comprendre le rapport des jeunes issus de l'immigration à la société québécoise, dans une période d'intensification de la mobilité internationale et de diversification des bassins migratoires. La volonté formelle de l'État québécois de produire une identité québécoise civique inclusive favorise-t-elle un sentiment d'inclusion et d'appartenance chez les jeunes issus de l'immigration ?

Cet article porte ainsi sur le processus de construction identitaire des jeunes issus de l'immigration à Montréal au fil de leurs transitions scolaires, du primaire jusqu'à l'université. Il présente les résultats d'une analyse d'entretiens biographiques menés auprès de 37 jeunes issus de l'immigration qui ont été scolarisés en français à Montréal et qui ont effectué une transition au postsecondaire dans les institutions anglophones ou francophones (cégeps et universités). C'est sous un angle constructiviste et microsociologique que nous analyserons le processus de construction identitaire des jeunes à partir d'une analyse de leurs récits de vie rétrospectifs.

Avant de plonger au cœur de l'analyse des données, il importe de décrire le contexte éducatif dans lequel ces jeunes ont été socialisés. Ensuite, nous procéderons à une synthèse de la recension des écrits ainsi que du cadre théorique et méthodologique. Nous terminerons par une interprétation des résultats à l'aide d'une analyse typologique des parcours identitaires des jeunes issus de l'immigration au fil de leur transition au postsecondaire.

Le contexte éducatif au Québec et à Montréal

L'accueil des immigrants constitue un enjeu majeur pour les leaders politiques des sociétés occidentales, particulièrement dans un contexte capitaliste visant le renouvellement des populations. Pour les groupes francophones, notamment au Canada, l'intégration des immigrants en français demeure une priorité alors que l'anglais occupe toujours le statut de langue « hypercentrale » dans un contexte de mondialisation (Calvet, 2006). Régie par des politiques, l'éducation est conçue comme l'institution principale à partir de laquelle il est possible de socialiser en français (Mc Andrew, 2010). L'école est interpellée par le défi d'accueillir la diversité alors qu'elle occupe un rôle de premier plan dans l'instruction, la qualification et la socialisation des générations futures. Elle constitue le creuset de l'intégration, de la socialisation et des préférences linguistiques – la famille et le monde du travail jouant également un rôle important (Pagé et Lamarre, 2011).

Dans le contexte québécois, l'école a le mandat d'assurer la socialisation linguistique de ses nouveaux arrivants. Dans les 30 dernières années, les leaders francophones au Québec ont utilisé l'éducation pour transformer les rapports entre anglophones et francophones, de même que pour faire la promotion de la langue française auprès des immigrants. Avant 1970, le choix de l'école de langue anglaise par les immigrants était accepté, voire même encouragé dans le but de conserver l'homogénéité canadienne-française dans les écoles franco-catholiques. C'est à partir des années 1970 que le Québec déclare officiellement vouloir intégrer les immigrants à l'école de langue française. Se considérant désormais comme une majorité territoriale, les leaders politiques francophones de la province québécoise ne souhaitent plus que la communauté anglophone agisse comme communauté d'accueil. Avec la baisse des

taux de natalité, l'intégration des immigrants en français devient, pour plusieurs acteurs de la société québécoise, une nécessité pour la survie de la majorité francophone.

C'est dans ce contexte qu'une série de lois linguistiques seront adoptées par l'État québécois. Depuis 1977, la *Charte de la langue française*[1], communément appelée la loi 101, a contribué à transformer le visage linguistique de la société québécoise – et, tout spécialement, les modalités de l'intégration linguistique des nouveaux arrivants. La loi 101 proclame le français comme l'unique langue officielle du Québec. Elle décrète, notamment, le français comme langue de l'enseignement public primaire et secondaire. L'article 73 de la loi 101, qui a pour objectif d'intégrer les immigrants à l'école de langue française, n'accorde l'accès aux établissements du réseau d'enseignement de langue anglaise qu'à ceux dont un parent ou un membre de la fratrie ont déjà fréquenté le réseau anglophone par le passé, et qui sont communément qualifiés d'« ayants droit ». Les écoles de langue française ont désormais le statut d'institutions communes entre les élèves francophones et les élèves immigrants. À Montréal, l'application de la loi 101 a un impact majeur sur les écoles de langue française qui, en raison de l'inclusion des immigrants, sont devenues des milieux pluralistes devant s'adapter à la diversité. Les nouveaux arrivants sont donc tenus, selon les politiques linguistiques en vigueur (loi 101), de fréquenter les écoles publiques du secteur francophone.

Ainsi, à partir des années 1970, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement suggère de définir la communauté francophone comme une communauté d'accueil. Cette nouvelle préoccupation pousse le Québec à définir sa position en matière d'intégration de la diversité. La majorité francophone prône alors une communauté linguistique unilingue et ethniquement pluraliste (Lamarre, 2002). À mi-chemin entre un modèle d'intégration assimilationniste et un modèle multiculturel, l'approche interculturelle adoptée au Québec reconnaît l'apport des groupes minoritaires tout en souhaitant la préservation du français comme langue commune de la vie publique. Cette approche reflète le souhait de la majorité francophone de rester fidèle à ses origines et à son projet culturel collectif tout en intégrant l'ensemble de la société dans une optique de rapprochement interculturel – une vision qui reflète un mode de conciliation entre les aspirations de la majorité et les demandes de reconnaissances des minorités (Bouchard, 2011). Ce discours politique sur l'aménagement de la diversité aura des répercussions sur l'éducation.

En 1998, le ministère de l'Éducation rend publique la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, dans laquelle il définit clairement la position politique québécoise quant à l'aménagement de la diversité en milieu scolaire. On y prône un savoir-vivre ensemble dans une société démocratique et pluraliste où le français constitue la langue publique commune. L'ouverture à la diversité doit, selon la politique, se traduire dans l'ensemble du

1. LRQ 1977, c C-11.

curriculum et de la vie scolaire. Depuis 1998, cette politique n'a pas été renouvelée ; elle continue de guider l'action du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires. À ce jour, ce sont principalement les écoles ayant de fortes proportions d'élèves issus de l'immigration qui ont adopté une politique d'éducation interculturelle.

Sur le plan des programmes et des interventions formelles en lien avec la politique d'éducation interculturelle, le bilan est plutôt positif alors que plusieurs initiatives ont été mises en place par le ministère de l'Éducation et par certaines commissions scolaires – dont l'élaboration de programmes d'études plus inclusifs, la production d'un matériel didactique exempt de biais et reflétant la diversité, etc. En ce qui a trait au programme de formation de l'école québécoise (primaire et secondaire), les orientations générales, les compétences, les domaines de formation et les contenus d'apprentissage reflètent en partie une vision interculturelle de l'éducation. En ce qui a trait aux pratiques informelles dans les écoles, il est difficile d'établir un bilan puisque les recherches sont morcelées et ne permettent pas de tirer des conclusions sur l'ensemble des interactions scolaires. On peut toutefois observer des codes de vie et des initiatives scolaires visant à améliorer le vivre ensemble et à mieux arrimer la relation école-communauté pluriethnique (Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006). Néanmoins, certaines études soulignent la résistance ou l'indifférence de certains acteurs scolaires à l'égard d'une vision interculturelle de l'éducation. L'analyse des discours des enseignants révèle notamment la persistance d'une frontière *Nous*/*Eux* opposant les francophones québécois aux immigrants, de même que la persistance du sentiment d'être une minorité linguistique francophone « fragile » en Amérique du Nord (Hohl et Normand, 2000).

Bien que des politiques et des interventions formelles et informelles aient été mises en place dans les dernières décennies, certaines limites de l'approche interculturelle peuvent être soulignées. En effet, les acteurs en milieu scolaire abordent plus souvent la diversité au plan international que les dynamiques propres au Québec ou les relations intergroupes se déroulant dans le contexte local, voire même dans le microcosme scolaire (Mc Andrew, 2010).

Quoi qu'il en soit, l'école québécoise, et particulièrement l'école francophone montréalaise, est devenue dans les dernières décennies un milieu marqué par la diversité ethnoculturelle. Les élèves issus de l'immigration représentent désormais une majorité de la « clientèle » scolaire dans les écoles francophones montréalaises. Dans l'île de Montréal, près de 60 % des élèves du primaire et du secondaire sont « issus de l'immigration », c'est-à-dire qu'ils sont nés à l'étranger de parents nés à l'étranger (21,9 % des élèves), nés au Québec de parents nés à l'étranger (27,2 %) ou encore nés au Québec et ayant un parent né à l'étranger (10,5 %) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM], 2013).

Dans cette section, le contexte sociétal et éducatif dans lequel baignent les jeunes issus de l'immigration au primaire et au secondaire a été présenté. Nous présenterons, dans la

prochaine section, les recherches empiriques qui ont porté sur leur(s) identité(s) et leur rapport aux « francophones québécois ».

L'identité des jeunes issus de l'immigration à Montréal

Les recherches sur l'identité des jeunes issus de l'immigration à Montréal arrivent aux constats suivants : ces jeunes ont des identités multiples et ils s'identifient principalement à leur pays d'origine et au Canada. Par ailleurs, ils développent un rapport de distance vis-à-vis de l'« identité québécoise ». C'est notamment ce que rapporte une étude qualitative menée auprès de jeunes de 18 à 22 ans issus de parents immigrants. En effet, Meintel et Kahn (2005) soutiennent que ces jeunes revendiquent des identités multiples. Ils s'identifient toutefois principalement à leur pays d'origine et se réfèrent à leur statut minoritaire pour se définir. Dans certains cas, les jeunes se reconnaissent un sentiment d'appartenance au Québec sans pour autant déclarer être de « vrai[s] Québécois » – c'est-à-dire des « Québécois de souche ». Potvin (2007) retrouve aussi un rapport de distance envers l'« identité québécoise » chez les jeunes Haïtiens de 2e génération, une minorité visible. Ces jeunes vivent un sentiment de rejet et de discrimination de la part du groupe majoritaire, ce qui les conduit à vouloir éviter une appartenance à l'« identité québécoise ». Ces jeunes ont plutôt tendance à négocier une identité *black,* une identité *noire* plus englobante – une identité leur permettant de se construire un espace de revendication et de distanciationà la fois par rapport à la 1re génération haïtienne et au groupe majoritaire « francophone québécois ».

Le rapport à l'identité québécoise est aussi abordé dans une étude quantitative menée auprès de jeunes cégépiens de 2e génération d'origine immigrante (Chastenay et Pagé, 2007). Les résultats de cette étude révèlent que les jeunes d'origine immigrante se caractérisent principalement par un niveau élevé d'ouverture à la diversité et une identité canadienne. Il semble que, pour ces jeunes, l'identité canadienne soit davantage compatible que l'identité québécoise avec l'ouverture à la diversité – une ouverture qu'ils valorisent. De plus, les jeunes cégépiens issus de l'immigration s'identifient à leur groupe d'origine dans de fortes proportions. Finalement, l'étude souligne que c'est chez la population étudiante issue de l'immigration que l'on observe la plus grande proportion d'identités multiples comparativement aux populations francophones et anglophones nées au Québec (Chastenay et Pagé, 2007 : 250).

Certains chercheurs se penchent également sur les frontières intergroupes perçues par les jeunes issus de l'immigration en contexte scolaire. Meintel et Kahn (2005) soulignent un aspect important : celui de la quasi-absence de contacts intergroupes entre les jeunes de 2e génération d'origine immigrante et les jeunes du groupe majoritaire. Laperrière et Beaulé (2003), qui ont mené des recherches qualitatives auprès d'élèves du secondaire et du collégial, révèlent également que la séparation entre les groupes (immigrants et francophones

majoritaires) l'emporte sur le rapprochement interculturel. Une autre recherche quantitative, celle de Mc Andrew, Pagé, Jodoin et Lemire (1999), souligne que plus l'école est multiethnique, plus les élèves issus de l'immigration sont ouverts aux autres communautés ethnoculturelles et moins ils ont des attitudes favorables à la société québécoise. Une étude plus récente sur des jeunes d'origine haïtienne au secondaire à Laval et à Montréal souligne également ce phénomène de frontières intergroupes (Lafortune et Kanouté, 2007). Les élèves mentionnent qu'ils se sentent plus à l'aise avec des personnes du même groupe d'origine (ici haïtien) ou encore avec d'autres jeunes d'origine immigrante, qu'ils soient d'origine asiatique ou arabe. Qui plus est, une frontière entre le *Nous* et le *Eux* est soulignée dans le discours des jeunes interrogés, le *Nous* représentant les jeunes d'origine immigrante et le *Eux*, les élèves du groupe majoritaire.

Il est donc possible de constater que les recherches antérieures statuent sur le fait que, chez les jeunes issus de l'immigration, les identités sont plurielles. Toutefois, les jeunes issus de l'immigration s'identifient davantage au pays d'origine de leurs parents et au Canada ; un rapport de distance envers l'« identité québécoise » semble ressortir des résultats de ces recherches. Également, les chercheurs observent une frontière entre « jeunes issus de l'immigration » et « francophones québécois » (Magnan et Darchinian, 2014).

Ces recherches antérieures n'ont pas analysé le processus de construction identitaire des jeunes issus de l'immigration au fil des transitions scolaires, voire postsecondaires – des transitions pouvant entraîner de nouvelles interactions et de nouveaux repositionnements identitaires. Or, l'expérience scolaire et sociale du postsecondaire contribue à créer un nouvel espace de socialisation pouvant mener à de nouvelles négociations identitaires (Lamoureux, 2012 ; Oropeza, Varghese et Kanno, 2010). L'identité de ces jeunes et l'expérience des frontières ethnoculturelles se déclinent-elles de la même façon au postsecondaire, alors que la composition des publics scolaires se modifie ? Dans cet article, nous proposons d'analyser le processus de construction identitaire au postsecondaire à partir d'un cadre théorique constructiviste.

Un cadre constructiviste pour aborder l'identité des jeunes au fil des transitions scolaires

Cette étude vise à mieux comprendre les processus par lesquels les jeunes construisent leur(s) identité(s) linguistique(s) et ethnoculturelle(s) au fil de leur parcours scolaire, à partir de socialisations plurielles provenant de l'interaction avec leurs pairs, divers intervenants scolaires, des membres de leur famille, etc. (Darmon, 2010). Nous concevons la construction identitaire comme une expérience sociale inachevée, résultant du « travail » continu de l'acteur construisant son unité à l'aide de différents éléments de sa vie et de la structure sociale (Dubet, 1994). Le jeune est donc considéré ici comme un acteur social participant

à sa construction identitaire, et ce, à l'intérieur des contraintes sociétales qui encadrent son parcours de vie (Corcuff, 2007).

Nous envisageons ainsi la construction identitaire comme un processus biographique d'incorporation des appartenances issues de l'ensemble des systèmes d'action traversés par l'individu au cours de son existence (Dubar, 2010). L'école est toutefois considérée ici comme un agent principal de transmission identitaire et langagière (Landry, Allard et Deveau, 2010), l'institution scolaire étant un « espace de mise en contact et d'articulation des autres formes de socialisation » (Darmon, 2010 : 62). Nous proposons donc de faire une sociologie de l'école (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006) où les systèmes scolaires sont explorés de l'intérieur, sous l'angle de l'interprétation subjective des jeunes. Quelles sont les identités linguistiques et ethnoculturelles que les jeunes construisent en lien avec leur expérience scolaire ?

La construction des identités linguistiques et ethnoculturelles est définie comme un processus complexe et dynamique qui s'exerce tout au long des interactions de l'existence et « qui lie étroitement la relation à soi et la relation à autrui » (Lipiansky, 1998 : 21) dans un processus de rapprochement et de différenciation par rapport à l'*Autre*. L'identité socialement construite est donc le produit d'une négociation constante entre des attributions linguistiques et culturelles provenant d'autrui et l'identification subjective de l'individu (Strauss, 1997). L'identité se construit et s'articule à l'aide d'appartenances qui soit lui servent de contraintes, soit lui servent de ressources créatrices menant éventuellement vers d'autres appartenances. Selon notre approche, la construction identitaire se développe de façon réflexive en regard du parcours de vie de l'individu ainsi qu'en regard du cadre spatiotemporel et des structures sociétales qui l'entourent.

Suivant cette approche constructiviste, nous considérons la transition vers l'enseignement supérieur comme une étape charnière de la construction identitaire et de la négociation des étiquettes identitaires (Oropeza et coll., 2010 ; Palmer, O'Kane et Owens, 2009). La socialisation qui caractérise ces expériences éducatives peut en effet amener les jeunes à se voir sous un nouveau jour – la découverte de nouvelles avenues pouvant contribuer au développement d'appartenances (ou de non-appartenances) à de nouveaux groupes linguistiques et ethnoculturels. De plus, la transition associée à l'enseignement supérieur se caractérise par une période où les dilemmes et les négociations identitaires sont importants (Lamoureux, 2013). Ces étapes concourent de près à la construction, voire à la transformation des identités et des appartenances. En effet, de nouveaux rapports vécus dans le cadre d'une autre institution scolaire peuvent conduire à une remise en question des frontières entre les divers groupes de référence. Ce faisant, les jeunes sont soumis à la négociation de leur(s) identité(s) au cours des nouvelles interactions sociales qui jalonnent leur parcours à l'éducation supérieure.

Chez les jeunes issus de l'immigration à Montréal, les expériences sociales liées à la transition à l'enseignement supérieur peuvent susciter un questionnement sur le plan de l'appartenance à de nouveaux groupes. La transition vers l'université est un moment où les jeunes vivent un changement alors qu'ils intègrent de nouveaux milieux scolaires et sociaux. Scolarisés principalement dans des écoles secondaires montréalaises pluriethniques, ils doivent s'adapter à de nouveaux publics scolaires issus de milieux plus favorisés à l'université – la composition ethnoculturelle de ces publics scolaires variant d'une institution postsecondaire à l'autre (voir Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie [MERST], 2013). Cette expérience peut moduler leur construction identitaire. Nous concevons ainsi la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration comme un processus en mouvance qui doit être situé dans les contraintes sociétales et dans son contexte temporel. C'est en partant de cette approche constructiviste que nous avons procédé à l'analyse diachronique des parcours.

Méthodologie

Une étude qualitative a été menée sur les parcours scolaires et identitaires des jeunes issus de l'immigration à Montréal. Les critères d'inclusion des jeunes ont été les suivants : avoir deux parents immigrants ; avoir été tenu de faire ses études primaires et secondaires en français dans la région de Montréal ; étudier dans une université à Montréal ; et être âgé de 18 à 30 ans au moment de l'entrevue. Nous avons choisi les jeunes scolarisés dans la région de Montréal afin d'analyser comment se négocient l'identité et les frontières intergroupes en contexte pluriethnique. Également, nos critères de sélection ont visé la diversification intragroupe puisque l'étude se voulait exploratoire (Pires, 1997). Notre corpus inclut des jeunes provenant de plusieurs pays d'origine, des jeunes ayant des langues d'usage diverses (français, anglais, autres langues non officielles), des jeunes appartenant à une minorité visible et des jeunes issus de plusieurs générations (1re et 2e).

Le corpus comprend 37 entrevues dont 18 menées auprès de jeunes qui ont opté pour l'université francophone et 19, pour l'université anglophone. Le recrutement s'est fait par choix raisonné. Au total, 13 sont nés au Québec, 15 sont arrivés au Québec lors de leurs études primaires et 9 sont arrivés au Québec lors de leurs études secondaires. Parmi les pays d'origine, 11 proviennent de l'Europe de l'Est, 10 de l'Afrique, 7 du Moyen-Orient, 6 de l'Amérique du Sud et centrale, 2 de l'Asie de l'Est et 1 d'Asie du Sud-Est. En ce qui a trait au niveau de scolarisation des parents de ces jeunes, 27 proviennent de familles où au moins un parent a étudié à l'université dans son pays d'origine, 7 de familles où au moins un parent a fait des études postsecondaires équivalant au cégep et 3 d'une famille où les parents ont terminé leurs études secondaires seulement. Enfin, il faut spécifier que, pour des raisons de confidentialité et en conformité avec les exigences du Comité plurifacultaire d'éthique de la

recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal, nous avons utilisé des pseudonymes (noms fictifs) pour masquer l'identité des répondants dans la section « analyse des données ». Tous les répondants de l'étude ont signé un formulaire de consentement garantissant la confidentialité de leurs témoignages.

Des récits de vie menés en profondeur ont été réalisés (Bertaux, 2005) ; la durée des entrevues variait entre une heure et demie et deux heures et demie. Cette méthode est tout indiquée pour cette recherche, car elle permet de documenter le point de vue du sujet sur son expérience scolaire et identitaire ; elle a permis de réaliser des analyses de parcours diachroniques permettant de documenter le processus de construction identitaire à travers le temps (Pilote et Garneau, 2011). L'entretien contenait des questions ouvertes et était mené de manière souple afin de suivre la logique du récit de l'expérience scolaire et identitaire livré par le jeune. La structure de l'entretien était la suivante : les étudiants ont été invités à raconter leur histoire familiale, leur expérience scolaire de même que la façon dont s'est transformée leur identité au fil des transitions scolaires. Les répondants ont eu le choix de répondre aux questions en français ou en anglais, mais il est important de souligner que la majorité des entretiens ont été menés en français. La majorité des entretiens ont été réalisés par des assistantes de recherche issues de l'immigration. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement.

Pour l'analyse des entretiens, nous nous sommes inspirées d'une méthode qui comprend les opérations suivantes : pour chaque jeune interrogé, nous avons élaboré une fiche synthèse qui reconstitue dans le temps, selon la séquence avant/après ses *parcours familiaux* (raisons de l'immigration, origine des parents, lien école-famille, pratiques linguistiques à la maison, rapport aux langues des parents, identités des parents, etc.), son *expérience scolaire* au primaire, au secondaire et au postsecondaire (établissements scolaires fréquentés, rapports au curriculum formel et informel, contacts intergroupes, interactions avec les pairs et les acteurs scolaires, identité(s) à chaque étape scolaire, etc.). Afin d'analyser les récits de vie, nous avons croisé les parcours objectifs (transitions scolaires effectuées) et subjectifs (expérience scolaire vécue, processus de construction identitaire) des jeunes. Cette méthode a donc permis de retracer minutieusement l'expérience scolaire au fil du temps ; de faire émerger les étapes charnières de construction identitaire ; et de mieux comprendre le rôle de l'expérience postsecondaire en français ou en anglais sur la construction identitaire.

Dans un premier niveau d'analyse, nous avons procédé à une analyse transversale des fiches (Blanchet et Gotman, 2011) menant vers la découverte de tendances plus macrosociales permettant de saisir l'expérience globale de l'école secondaire de langue française à Montréal. L'analyse de type ethnosociologique visait ainsi à dégager une vue d'ensemble de l'effet de l'expérience scolaire et non à s'attarder aux représentations et aux identités individuelles de chaque jeune. Ce type d'analyse vise d'abord à :

> décrire la *culture* (le système de normes, de valeurs, de modèles de comportements), du groupe étudié puis, ayant reconstitué cette culture par le travail de terrain, [à] montrer que les membres, qui ont été *socialisés à cette culture* vont l'utiliser pour interpréter les événements de leur vie quotidienne. (Lapassade 2008 : 81).

L'objectif étant d'arriver à cerner un monde social déterminé par une activité spécifique : l'expérience informelle, par les interactions scolaires, du cadre institutionnel que constitue l'école secondaire de langue française à Montréal. Nous souhaitions ainsi mettre en lumière un noyau d'expériences communes à ce groupe d'individus déterminés par un même univers scolaire pour ensuite explorer la manière selon laquelle la construction identitaire se transforme au postsecondaire.

Puis, un deuxième niveau d'analyse a été réalisé : la méthode typologique (Schnapper, 1999). Cette étape s'est caractérisée par les opérations suivantes : examiner les fiches synthèses de façon transversale de manière à faire émerger des types de parcours identitaires. La construction d'une typologie nous a permis de pousser plus loin l'analyse de l'expérience scolaire. Schnapper (1999) décrit la typologie comme « un instrument de clarification du réel et d'intelligibilité des relations sociales, qui consiste à comparer les résultats des enquêtes à une idée abstraite construite par le chercheur en fonction de son point de vue » (5). Pour Schnapper (1999), la typologie n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen permettant d'accéder à la compréhension sociologique. La typologie doit démontrer l'interconnexion entre les structures et l'acteur social – comment, par exemple, les structures scolaires influencent les individus et comment les individus s'approprient ces structures pour les interpréter. Schnapper (1999) définit l'idéaltype comme un résultat de la réflexion du sociologue. Il ne décrit pas la réalité empirique proprement dite, mais élabore des logiques abstraites permettant de conférer une « nouvelle intelligibilité aux interactions sociales » (Schnapper, 1999 : 113). La typologie ne doit donc pas être comprise comme une « typologie de personnes », mais plutôt une typologie de situations, de relations, voire de logiques. Ainsi, la typologie ne vise pas à compter le nombre de « personnes » classées dans chacun des types identifiés.

Il faut, finalement, mentionner les limites méthodologiques de cette étude : les jeunes issus de l'immigration interrogés sont ceux qui ont généralement bien réussi dans les écoles de langue française puisqu'ils poursuivent leurs études à l'université et sont issus, pour la majorité, de parents scolarisés. Il est donc primordial de tenir compte de cette information lors de l'analyse des résultats. Également, comme cette étude est exploratoire, le corpus est hétérogène puisque nous avons à la fois des jeunes nés au Québec, des jeunes arrivés au Québec lors de leurs études primaires et des jeunes arrivés lors de leurs études secondaires. Cette hétérogénéité du corpus peut constituer une limite de l'étude étant donné que les individus ont emprunté une diversité de parcours migratoires. Également, puisque ce corpus est qualitatif et exploratoire, il ne se veut pas représentatif des régions d'origine des jeunes

issus de l'immigration montréalaise. Toutefois, ces récits de jeunes issus de l'immigration à Montréal révèlent le rôle que peut jouer l'expérience sociale des institutions scolaires sur la construction identitaire des jeunes issus de deux parents immigrants. Ces données permettent un regard précis sur un groupe de jeunes et mettent ainsi en exergue des logiques identitaires qu'il serait impossible d'observer par une analyse quantitative de corpus agrégés.

Finalement, il faut souligner que la méthode des récits de vie implique que les récits recueillis font état d'un discours des répondants au présent, donc *a posteriori* – ce qui suggère un effet de narration identitaire (Kaufmann, 2011), un biais méthodologique dont nous devons tenir compte. Plutôt que de nous laisser prendre à la reconstruction d'une certaine « idéologie biographique », voire à cette tendance où « chacun tend à se représenter le cours de son existence comme présentant une forte cohérence » (Bertaux, 2005 : 38), nous avons procédé à la déconstruction de leurs parcours en menant une analyse diachronique minutieuse.

Avant de présenter notre typologie des parcours identitaires, nous ferons état de résultats qui ressortent de notre premier niveau d'analyse – un premier niveau d'analyse qui visait à dégager une vue d'ensemble de l'expérience du secondaire et non à s'attarder aux représentations et aux identités individuelles de chaque jeune.

Une frontière *Nous*/*Eux* au secondaire : *Nous*, les « *Autres* issus de l'immigration » et *Eux*, les « Québécois de souche »

Nous pouvons formuler le constat suivant pour l'ensemble de notre corpus : l'expérience de l'école secondaire de langue française à Montréal génère à l'adolescence une configuration de relations sociales menant vers la construction d'une frontière *Nous*/*Eux* entre « jeunes issus de l'immigration » et « francophones québécois ». Un rapport de distance s'établit à l'endroit des « francophones québécois ». Aida résume bien la négociation de cette frontière :

> Les Québécois de souche faisaient plutôt la distinction entre les Québécois de souche et Québécois immigrants. Et c'est vrai que les immigrants aussi, on ne cherchait pas à être identifiés aux Québécois de souche. On était déjà très confortables avec l'idée qu'on ne sera jamais des Québécois de souche, on a un bagage culturel qu'eux n'ont pas, alors autant en être fiers, autant savoir jongler avec les deux.

Ainsi, les interactions entre les élèves engendrent des catégorisations entre membres et non-membres des deux groupes. Helena explicite clairement ce rapport de distance ressenti envers le groupe majoritaire : « Je ne m'entendais pas avec les Québécois… ils étaient ensemble, pas capables eux-mêmes de s'ouvrir à la diversité. Mais regarde ! Ouvre-toi pas à la diversité ; moi j'ai ma clique et c'était assez. Chacun appartenait à sa communauté. »

Selon les témoignages recueillis, les jeunes issus de l'immigration se regroupent ensemble dans l'école et ont peu de contacts avec les « francophones québécois » : « Une très petite minorité dans la population québécoise m'ont dit "Je veux être ami avec toi. Je veux comprendre ta culture" » (Aded). Un repli, un certain isolement du groupe « immigrants » semble se produire : « J'étais consciente qu'étant immigrante je n'allais jamais être la meilleure amie avec quelqu'un qui est québécois pure souche, alors je cherchais les immigrants et je restais avec… Je m'isolais moi-même un peu, qui sait peut-être que j'avais tort » (Tatiana).

Les jeunes estiment qu'ils ont peu de points en commun avec les « francophones québécois » : « eux ils allaient voir des concerts, ou bien ils allaient dormir l'un chez l'autre, ou bien ils fumaient de la marijuana. Enfin, c'était l'école secondaire, tout le monde le faisait sauf les immigrants » (Aida). Les répondants perçoivent des différences entre « jeunes issus de l'immigration » et « francophones québécois » : « Les Québécois étaient beaucoup plus libéraux, beaucoup plus ouverts. Ils sortaient, buvaient, fumaient. Nous on les voyait comme ça. On ne voulait pas s'approcher. Ce n'était pas cool d'être québécois [rires] » (Jose). Le sentiment de partager des valeurs communes et des expériences communes ressort des entretiens : « C'est juste que je trouve que, entre immigrants, on se comprend beaucoup mieux. On est plus portés à accepter les différences et on trouve les moyens pour contourner ces différences beaucoup plus facilement » (Mathieu). Josefina explique par un exemple ce sentiment de partager des expériences communes :

> Si on échoue un examen, si je dis à mon amie québécoise que ma mère va me chicaner, bon c'est ridicule. Alors que si je le disais à une amie haïtienne, elle disait : « Je sais que tu vas avoir une grosse claque de ta mère. » On voyait qu'il y avait une grande différence au niveau de la culture.

La construction et la négociation de ces frontières intergroupes peuvent s'expliquer par le fait que les écoles sont principalement pluriethniques à Montréal et comptent de faibles proportions de « francophones québécois » dans les classes – il semble y avoir un effet de composition des publics scolaires. Ainsi, nous pourrions formuler l'hypothèse suivante : la concentration d'enfants d'immigrants dans les mêmes écoles pourrait ne pas favoriser la rencontre et le rapprochement intergroupe avec les « francophones québécois », des tendances qui avaient déjà été observées dans l'enquête de Mc Andrew et ses collaborateurs (1999) menée il y a plusieurs années. L'extrait suivant met en exergue ce rôle des publics scolaires pluriethniques sur les expériences des jeunes : « Mais c'est ça le problème parce qu'à l'école c'est une école multiethnique donc je me souviens je n'étais pas confrontée aux Québécois. Pour moi, les Québécois, la société québécoise, c'est où ça ? » (Aida)

Au primaire et au secondaire, les jeunes interrogés disent principalement s'identifier à leur pays d'origine et, plus rarement, au Canada. Larissa raconte son expérience au secondaire : « Oui, mais je trouve que vraiment au secondaire on s'identifiait tous par notre pays d'origine plus que par est-ce qu'on est canadien ou québécois. » Ce besoin de s'afficher « non

québécois » se retrouve dans le récit de Tatiana : « Je me rappelle que je portais un t-shirt avec l'équipe de soccer de la Roumanie pour montrer que j'étais roumaine. Je ressentais le besoin de l'affirmer… Ils s'affirmaient différemment, les immigrants, par rapport aux Québécois. »

Dans l'ensemble du corpus, les jeunes ne semblent pas s'identifier comme « québécois » lors des études secondaires. Paulin affirme qu'au secondaire il préférait s'identifier au Canada plutôt qu'au Québec : « La plupart des gens qui allaient à cette école-là étaient nés au Canada… Ils étaient de 2e ou de 3e génération au Canada donc, on était tous canadiens. Il y avait personne qui voulait vraiment dire "moi, je suis québécois !" » Gina explique ce que signifie pour elle être canadienne :

> Québécoise, dans ma tête, si tu es québécoise cela signifie que tu es souverainiste. Cela signifie que le français est la seule langue qui doit être parlée. Je trouve que "canadienne" est plus inclusif… Quand tu es québécoise, tu ne peux pas être autre chose. Tandis que quand tu es canadienne, tu peux être canadienne et autre chose.
>
> Québécois *in my head, you find yourself as* Québécoise *it means you are sovereign, you are sovereignist. It means French is the only language that should be spoken. I feel like being Canadian is a lot more inclusive…when you are* québécoise*, you can't be anything else. Whereas when you are Canadian, you could be a Canadian and something else* (traduction libre).

À travers le corpus, on peut donc dégager des frontières ethnoculturelles au sein des écoles secondaires entre « jeunes issus de l'immigration » et « francophones québécois ». Peu de rapports intergroupes entre « francophones québécois » et « jeunes issus de l'immigration » sont rapportés. Les jeunes disent s'identifier davantage à leur groupe d'origine ou au Canada, tout en construisant un rapport d'altérité avec les « francophones québécois ». Ainsi, nos analyses sur l'expérience du secondaire corroborent les études antérieures qui ont souligné l'existence de telles frontières ethnoculturelles (par exemple, Meintel et Kahn, 2005 ; Laperrière et Beaulé, 2003).

L'expérience du postsecondaire et les repositionnements identitaires

Il est maintenant pertinent de voir comment les jeunes composent avec cette frontière *Nous*/*Eux* au postsecondaire. Cette frontière continue-t-elle d'être aussi vive lorsque ces jeunes choisissent de fréquenter le cégep et l'université ? Comment les jeunes articulent-ils leur construction identitaire lors de leur transition à l'enseignement supérieur ? Leur rapport à l'« identité québécoise » change-t-il au fil de cette transition ? Quatre types de parcours identitaires ont émergé de notre corpus :

1) *Chevaucher la frontière* : certains jeunes, durant leur parcours à l'enseignement supérieur, chevauchent la frontière *Nous*/*Eux* en se réclamant à la fois d'une identité au pays d'origine de leurs parents et d'une identité québécoise (9 cas) ;

2) *Revendiquer l'inclusion dans le « Eux » québécois* : certains jeunes, durant leur parcours à l'enseignement supérieur, réclament leur inclusion dans le *Eux* québécois (7 cas) ;
3) *Se libérer de la frontière* : certains jeunes, au fil de l'expérience sociale du postsecondaire, se libèrent de la frontière *Nous*/*Eux* en se focalisant davantage sur leur identité professionnelle ou sur une identité sans attaches (6 cas) ;
4) *Maintenir la frontière* : en dernier lieu, certains jeunes du corpus, durant leur parcours à l'enseignement supérieur, maintiennent la frontière *Nous*/*Eux* (15 cas).

Nous expliciterons chacun de ces types de parcours identitaires dans la prochaine section.

Chevaucher la frontière

Les jeunes qui chevauchent la frontière au fil de leur transition au postsecondaire revisitent la frontière *Nous*/*Eux* et s'identifient à la fois au pays d'origine de leurs parents et comme québécois. De nouvelles interactions et expériences en milieu postsecondaire les amènent à se repositionner au plan identitaire et à revoir leur rapport à l'identité québécoise. Ce type de parcours se retrouve principalement chez les jeunes qui ont choisi d'étudier dans un établissement francophone au postsecondaire.

Le cas de Sio illustre bien ce type de parcours identitaire. Sio arrive à quatre ans à Montréal avec sa famille. Au primaire, elle se sent chinoise, mais avant tout étrangère. Elle ressent une frontière avec les élèves « francophones québécois(es) » : « Eux, ils ne connaissaient pas la culture asiatique. Moi, je ne connaissais pas la culture québécoise plus que ça. La différence était grande, et je sentais que c'était moi la "pas correcte". Pour un enfant, c'était très dévastant. » Elle sent une différence culturelle : « Je trouvais que la culture montréalaise, c'est vraiment du soi. Et quand moi je parlais, c'était vraiment du nous. » Ses amis sont principalement d'origine asiatique ou d'autres pays orientaux : « On se comprenait plus… Je me tenais beaucoup plus avec des immigrants d'autres cultures que des Québécois. Bien que je voulais dire que "dans mon pays, on fait ça", ils me disaient : "Ici, on est au Québec et on ne fait pas ça." » Au secondaire, elle s'identifie davantage comme asiatique : « Rendue au secondaire, j'ai plus penché vers la culture asiatique. La culture québécoise ne m'attirait vraiment pas. L'impression que mon entourage me donnait ne m'attirait pas et faisait en sorte que ça ne me tente vraiment pas d'être québécoise. » Elle trouve les Québécois irrespectueux et elle n'épouse pas leurs valeurs. Au secondaire, elle souhaite en apprendre davantage sur la culture asiatique : « Rendue à ce point-là, je demandais beaucoup de questions à mes parents sur la culture asiatique. Je voulais connaître la Chine. »

Elle choisit par la suite de fréquenter un cégep anglophone puisqu'elle éprouve des difficultés en français. Cette expérience au cégep lui fait découvrir un milieu pluriethnique

où elle dit ne plus ressentir de frontières : « Personne te regarde croche si tu es asiatique. On dirait qu'il n'y avait pas vraiment de barrières. Je trouvais que le cégep anglophone, c'était tellement plus ma place. » Elle raconte que, durant cette expérience scolaire, elle développe une identité plurielle : « J'ai peut-être lâché beaucoup de points asiatiques et j'en ai pris d'autres cultures. »

Elle choisit ensuite l'université francophone ; elle aurait préféré étudier dans une université anglophone, mais le programme de son choix n'y était pas offert. Elle y vit de nouvelles interactions qui l'amènent à revoir son rapport à l'identité « québécoise » : « c'est vraiment différent par rapport à quand j'étais au secondaire et au primaire. Les autres étudiants veulent apprendre comment ça se fait en Chine. Ils sont plus ouverts par rapport à ma différence. En fin de compte, les Québécois, c'est plus juste *eux.* » À l'université, elle s'identifie à la fois comme québécoise et comme chinoise : « Je ne peux pas dire que je suis complètement asiatique et je ne peux pas dire que je suis complètement québécoise. » Elle redéfinit également le sens qu'elle donne à l'identité québécoise : « Le monde dit toujours "la culture québécoise", mais en fin de compte, le Québec est très multiethnique et il y a beaucoup d'immigrants. En fin de compte, il y a plusieurs traditions, cultures. Il n'y a pas juste une culture québécoise. » Ses nouvelles interactions au postsecondaire l'amènent à revoir la frontière *Nous*/*Eux* et à la déconstruire ; désormais, il est possible pour elle de s'identifier à la fois comme québécoise et comme chinoise ; elle ne voit plus ces identités comme étant mutuellement exclusives.

Ce type de parcours nous permet de mettre au jour l'expérience de jeunes qui, après le début de leurs études postsecondaires, sont amenés à revoir les frontières vives ressenties au secondaire et à entrevoir la possibilité d'être inclus dans le *Eux* québécois tout en conservant leur appartenance au pays d'origine de leurs parents. Les identités ne sont plus perçues selon une vision dichotomique, mais bien selon une vision plurielle où l'on peut être à la fois issu de l'immigration et québécois. On peut formuler l'hypothèse ici d'un effet de socialisation : ces jeunes seraient amenés à interagir dans un monde universitaire fréquenté principalement par les élites, un monde où la diversité et l'ouverture à l'autre seraient valorisées. Le cosmopolitisme est de plus en plus un impératif sociétal – surtout pour les élites.

Revendiquer l'inclusion dans le « Eux » québécois

L'expérience du postsecondaire pousse les jeunes qui se retrouvent dans ce type de parcours à revendiquer leur inclusion dans le *Eux* québécois. Ils se disent « québécois » même si les *Autres* ne les reconnaissent pas ainsi. Dans un tel parcours, on retrouve principalement des étudiants qui ont opté pour l'université en français.

Le récit de vie d'Helena, née au Québec de parents libanais, dépeint bien ce type de parcours identitaires. Au primaire et au secondaire, elle s'identifie principalement comme

libanaise : « Je devais naître au Liban, alors je me reconnaissais comme Libanaise. On nous avait donné un sentiment d'attachement. » Au primaire, elle ne s'entend pas très bien avec les Québécois :

> On dirait qu'un jeune enfant a besoin d'un sentiment d'appartenance et étant donné que le plus possible on va aller vers ceux qui nous ressemblent en termes de couleur, de culture. Les Haïtiens et les Italiens, en termes d'éducation parentale, c'est eux que je me sentais représenter davantage.

Elle raconte que les enseignants québécois sont racistes envers certains groupes d'immigrants : « Plus tu t'approches au niveau québécois avec ta langue, ça va. Les Italiens, ça va. Mais les Noirs, les Arabes, oublie ça. La frontière était bien délimitée entre l'enseignant québécois et l'élève immigrant. »

Au cégep, elle raconte qu'elle arrive dans un environnement où il y a peu d'immigrants et une majorité de « francophones québécois ». C'est à ce moment de son parcours qu'elle se repositionne sur le plan identitaire. Elle développe un sentiment de distance à l'égard de la communauté libanaise. Une enseignante lui fait remarquer ses difficultés en français et cette interaction l'amène à revoir de manière critique son sentiment d'appartenance : « Là, j'ai dit : "Moi, je roule." Et là, j'ai pris des aides en français pendant deux ans et je travaillais davantage sur mon français, mon esprit critique. C'est là que j'ai commencé à critiquer la communauté libanaise. C'était une période tumultueuse. » Pendant la période du cégep, des cours l'amènent également à développer son sentiment d'appartenance au Québec : « Je commençais à développer un amour envers la province par rapport aux cours que j'avais. » Elle commence alors à s'afficher comme québécoise : « Je disais que j'étais québécoise parce que je m'étais intégrée davantage. » Dans ses interactions, elle revendique cette inclusion dans le *Eux* québécois :

> Chaque fois qu'on me disait : "tu es de quelle origine", je disais : "québécoise. – Mais non, pour vrai ? – Oui, je suis québécoise. – Mais tu as un accent." Je disais : "Je viens de la Gaspésie." Il y avait un moment donné au cégep où je voulais changer mon accent et cacher mon origine libanaise, arabe.

Cette identité se maintient à l'université : « Quand je suis entrée à l'UQAM, j'ai développé un sentiment d'appartenance au Québec… L'UQAM est très québécois, mais québécois gauchiste qui aime tout le monde. Le petit mouton noir des universités. Moi, je me sentais fière d'appartenir à cette université. » À l'université, elle s'implique en politique dans le Parti Québécois : « Plus je vais en âge, plus je m'affirme en tant que québécoise. Mais encore une fois, on ne m'accepte pas comme québécoise… Ils veulent savoir je suis de quelle origine. »

Ce type de parcours nous permet d'observer que pour certains jeunes la transition au postsecondaire s'accompagne d'une revendication identitaire : plutôt que d'accepter d'emblée

la frontière *Nous*/*Eux*, on souhaite déconstruire des processus d'exclusion pour tendre vers l'inclusion dans le *Eux* québécois. Des stratégies identitaires sont alors utilisées pour favoriser l'inclusion : masquer son accent, affirmer être « québécois » dans les interactions, s'impliquer ou s'engager dans la société québécoise, notamment au plan politique, etc.

Se libérer de la frontière

Dans ce type de parcours, on retrouve des jeunes qui se libèrent de la frontière *Nous*/*Eux* ressentie au secondaire. Pour eux, les frontières ethnoculturelles s'effacent pour laisser place à une identité professionnelle ou à une identité « sans attaches », de type citoyen du monde. On retrouve principalement ce type de parcours identitaire chez les jeunes qui ont opté pour le postsecondaire en anglais.

Le cas de Paul illustre bien ce type de parcours. Paul est arrivé au Québec à l'âge de trois ans ; il vient de la Roumanie. Au primaire, il s'identifie principalement à son pays d'origine : « J'étais roumain parce que mes parents me disaient que j'étais roumain. J'étais pas québécois, j'étais pas anglais. » Il raconte que ses parents n'ont pas aimé que l'école fête la Saint-Jean-Baptiste : « On devait se déguiser en bleu et blanc et faire une parade dans la rue. Pour eux, c'était de la propagande… Ça devrait être illégal de forcer un enfant qui connaît rien de parader dans les rues et de dire : "Vive le Québec!" » Au secondaire, il ressent la frontière avec les Québécois ; ses amis sont principalement immigrants. Avec les enseignants francophones québécois, il ressent une frontière :

> À chaque fois que je faisais quelque chose de mauvais, ça avait rapport avec soit mon origine, que je sois immigrant ou que je n'étais pas québécois… Disons que les Québécois ont essayé de nous faire hériter de leur haine envers les Anglais et leur victimisation, ce qui n'a pas marché pour les immigrants.

Il opte ensuite pour un cégep anglophone. Son identité devient dès lors axée sur la science :

> C'est vraiment là que j'ai pris une identité de science. Le monde te demandait pas d'où tu venais. Il te demandait tu étais dans quel programme. C'était surtout ton programme qui te définissait et non d'où tu venais. C'était plus vraiment la langue et l'identité. J'ai commencé à aimer ça un peu plus parce que quand quelqu'un te demandait quelque chose, c'était sur ton intérêt ou ta future carrière, pas sur d'où tu venais.

Il choisit ensuite une université anglophone, où son identité « scientifique » se maintient : « Mon identité, c'est la science. La communauté scientifique est une communauté en soi dont je fais partie. » À part son appartenance à la science, il se dit sans attaches : « C'est comme si j'étais né au milieu des océans. Je suis nullement attaché. Je suis ni roumain, ni québécois. »

Dans ce type de parcours, les frontières vives avec les « francophones québécois » du secondaire deviennent plus pâles au postsecondaire – un milieu où les interactions et catégorisations semblent davantage centrées sur le programme d'études que sur les langues parlées ou le pays d'origine. La composition des publics scolaires dans les universités anglophones montréalaises – des publics scolaires pluriethniques formés de proportions élevées d'étudiants internationaux – pourrait expliquer en partie cette reconfiguration des interactions et catégorisations sociales autour des programmes fréquentés par les étudiants. La socialisation formelle (curriculum, discours officiel de l'établissement etc.) et informelle véhiculée par les établissements anglophones pourrait également expliquer en partie ce type de parcours identitaire. Toutefois, il s'agit d'une hypothèse à creuser dans des recherches futures.

Maintenir la frontière

Certains jeunes maintiennent la frontière vis-à-vis des « francophones québécois » au fil de leur transition au postsecondaire en s'identifiant principalement au pays d'origine de leurs parents. Dans ce type de parcours, on retrouve un désir de se regrouper avec des jeunes appartenant à la même communauté ethnoculturelle ou avec des jeunes issus de l'immigration. Certains d'entre eux articuleront, au fil de leur transition au postsecondaire, leur identification au pays d'origine avec une identité canadienne ou montréalaise. Ce type de parcours identitaire s'observe davantage chez les étudiants qui ont opté pour faire des études postsecondaires en anglais bien que quelques cas soient aussi observés dans les établissements postsecondaires de langue française.

Hediyeh, née au Québec de parents iraniens, illustre bien ce type de parcours identitaire. Elle conserve son appartenance à son pays d'origine tout au long de son parcours scolaire. Au primaire et au secondaire, elle s'identifie principalement comme iranienne : « Parce que ma mère, elle faisait beaucoup d'efforts pour me garder en contact avec la culture et tout, bon je disais "iranienne", mais ça paraissait aussi avec mon apparence. Mais je me suis jamais considérée québécoise, même si je suis née ici. » Hediyeh fréquente une école iranienne le samedi pendant son enfance et effectue plusieurs voyages en Iran. Au secondaire, ses amies sont principalement iraniennes : « Je suis sûre que ça a un effet que les immigrants ils ont plus tendance à se tenir ensemble. » Par la suite, Hediyeh choisit un cégep anglophone et une université anglophone ; elle continue de se définir comme une Iranienne. Ses amis sont principalement iraniens. Dans son programme d'études à l'université, elle indique que la majorité des étudiants sont immigrants : « La majorité, on est tous de famille immigrante là. Donc je communique avec eux majoritairement en anglais. » La majorité de ses pairs à l'université croient qu'elle est née en Iran : « parce que j'ai été élevée par ma mère en iranien. C'était tout très iranien. Même mes amis maintenant à l'université qui eux ont grandi en Iran, ils remarquent : "Même si tu n'es pas née en Iran, tu es plus iranienne que nous. Tu es plus attirée par les choses en Iran." » Dans ses projets d'avenir, elle souhaite s'établir en

Iran si la situation politique change. Au fil du temps, elle entretient donc cet attachement pour l'Iran en précisant toutefois qu'elle s'identifie comme « une Iranienne très bien adaptée au Québec ». On peut remarquer dans son discours cette distanciation par rapport à la société québécoise, par rapport au *Eux* québécois : « Tout le monde savait que j'étais née ici, ils disaient : "Non, tu es québécoise"… Je disais : "Non, non, je suis pas québécoise, je suis iranienne." J'ai jamais dit que je suis québécoise… » On peut remarquer également son identification au « *Nous*, familles immigrantes » dans son discours.

Ce type de parcours identitaire nous permet de voir comment certains jeunes issus de l'immigration peuvent maintenir la frontière au fil de leur parcours scolaire, malgré des contacts relativement harmonieux avec les « francophones québécois ». Il nous permet de constater que la frontière se construit et se maintient aussi par choix et pas seulement sous la contrainte du regard de l'*Autre* majoritaire. La socialisation familiale et la possibilité d'interagir principalement avec des jeunes issus de l'immigration ou des étudiants étrangers semblent expliquer en partie ce maintien de la frontière. Il reste que les interactions et les rapports intergroupes qu'ils ont au postsecondaire les amènent à continuer de s'identifier à leur pays d'origine et à vouloir se distancier des « francophones québécois ».

Discussion et conclusion

L'analyse révèle que l'expérience de l'école de langue française pluriethnique force momentanément un degré élevé d'interactions dichotomisantes entre « jeunes issus de l'immigration » et « jeunes francophones québécois ». L'exacerbation des différences entre les deux groupes marque les jeunes dans la suite de leur parcours, alors que leur redéfinition identitaire se joue avec pour trame de fond l'encodage passé des relations intergroupes (Kaufmann, 2004), où « francophones québécois » et « jeunes issus de l'immigration » s'opposent largement. L'analyse des parcours identitaires laisse voir que, pour une majorité des jeunes de notre corpus (22), la frontière *Nous* « immigrants »/*Eux* « québécois » se renégocie au postsecondaire ; pour ces jeunes, cette frontière n'est pas fixe, elle est en mouvance et susceptible de s'effacer ou de se transformer au fil du temps. La période des études postsecondaires semble être associée à un bricolage identitaire où la subjectivité de l'acteur social entre en scène et l'amène à contester cette identité pour autrui celle d'« étranger » ou d'« immigrant » qui lui était attribuée au secondaire. Certains spécialistes de la jeunesse pourraient faire valoir qu'il s'agit d'un effet d'âge, les frontières étant plus vives et les tensions plus aiguës à l'adolescence. D'autres pourraient indiquer que la déconstruction de la frontière fait partie tout simplement d'un processus qui se déploie au fil du temps ; les jeunes adultes ont eu davantage de temps pour réfléchir à leur identité et pour s'adapter à leur nouvelle société ou à leur nouvel espace social et scolaire. Des différences de composition des publics scolaires (les jeunes « francophones québécois » au secondaire public à Montréal

ont davantage de chances de provenir de milieux défavorisés comparativement aux jeunes « francophones québécois » qui accèdent aux études supérieures) pourraient également expliquer en partie la déconstruction des frontières vives vécues au secondaire. L'analyse des discours et des récits d'interactions des jeunes nous permet de constater que les changements de publics scolaires et d'environnement éducatif et social mènent les jeunes à revisiter leur rapport aux « francophones québécois » et plus particulièrement à l'identité « québécoise ». Les jeunes sont bel et bien marqués par l'expérience et les interactions sociales qu'ils vivent au sein des établissements postsecondaires et peut-être également par les valeurs de cosmopolitisme véhiculées en milieu universitaire. Il ne faut toutefois pas oublier que le choix de l'environnement éducatif peut parfois être l'indice d'un choix identitaire réalisé en amont (avant de vivre la transition au postsecondaire). L'analyse des entretiens donne toutefois à voir que la majorité des jeunes interrogés s'identifient principalement à leur pays d'origine au secondaire et que les motifs identitaires n'ont pas été mentionnés en entrevue pour justifier leur choix d'établissements postsecondaires (francophones ou anglophones).

Pour les jeunes qui fréquentent le secteur francophone au postsecondaire, un processus de déconstruction de la frontière peut se produire alors que certains jeunes s'identifient à la fois à leur pays d'origine et à la société québécoise ou revendiquent leur inclusion dans le « *Eux* québécois » en s'impliquant activement dans la société québécoise. Les interactions vécues dans les cégeps francophones et les universités francophones pourraient expliquer en partie cette reconstruction de leur identité – comme si ces nouvelles expériences avec des « francophones québécois » les amenaient à revoir les tensions intergroupes du secondaire avec un certain regard critique, un regard où les identités sont désormais considérées comme étant plurielles et non plus comme dichotomiques. Pour les jeunes qui fréquentent les cégeps et universités anglophones, on remarque soit un maintien de l'identité associée au pays d'origine mais jumelée à une identité canadienne ou montréalaise, soit l'adoption d'une identité qui devient professionnelle ou sans attaches. L'expérience sociale des établissements postsecondaires anglophones, des espaces où les publics scolaires se composent d'une proportion élevée d'étudiants internationaux (MERST, 2013) et où l'anglais, « langue hypercentrale » au plan international, marque les interactions, pourrait amener les jeunes soit à valoriser leur identité ethnoculturelle (stratégie de repli), soit à envisager leur identité dans un espace davantage mondialisé (identité sans attaches ou de type citoyen du monde). Quoi qu'il en soit, ces résultats nous indiquent que le postsecondaire constitue un espace de socialisation et de réflexivité qui peut amener certains repositionnements identitaires – en ce sens, les choix d'orientation linguistique que font les jeunes issus de l'immigration au postsecondaire peuvent, dans certains cas, moduler leur processus de construction identitaire. Ce remaniement de soi au postsecondaire et ce repositionnement dans l'espace social pourront avoir une influence sur la vie future de ces jeunes, voire sur leur insertion professionnelle (Wiborg, 2001). Les pistes d'analyses qualitatives soulignées dans cet article devraient être

étudiées à plus grande échelle par des enquêtes quantitatives : quel type d'étudiants est plus susceptible d'avoir un type de parcours consistant à « maintenir la frontière », « chevaucher la frontière », etc. ? Y a-t-il des différences selon les pays d'origine, les générations d'immigrants (1re et 2e générations), le profil socioéconomique et migratoire des parents, etc. ? Les 37 entrevues qualitatives menées ne nous permettent pas d'établir clairement des tendances selon ces caractéristiques, vu le petit nombre de jeunes interrogés. Une recherche longitudinale sur la construction identitaire lors de leur insertion professionnelle à Montréal serait également pertinente.

Force est de souligner, toutefois, que pour plusieurs jeunes de notre corpus (15) la frontière entre « *Nous*, les immigrants, et *Eux*, les Québécois » vécue au secondaire n'est pas déconstruite lors de la transition à l'enseignement supérieur. En ce sens, des pistes d'action devraient être mises en place dans les écoles secondaires pour favoriser une augmentation des contacts intergroupes, intensifier les rapports harmonieux avec les « francophones québécois » et ainsi favoriser la rencontre de l'*Autre* au cours de la période de l'adolescence. La perspective de l'éducation interculturelle adoptée par l'État québécois devrait se concrétiser davantage par des rapprochements intergroupes à l'échelle locale, au sein même du microcosme scolaire. Ce résultat permet de constater que, pour les jeunes que nous avons interrogés, l'école québécoise ne semble pas être un espace de production d'appartenance à la francophonie québécoise, du moins au secondaire. En ce qui a trait au postsecondaire, toutefois, les analyses de cette étude permettent de mettre en exergue le rôle que peuvent jouer la socialisation, les interactions et les expériences au postsecondaire dans l'identité des jeunes issus de l'immigration et leur rapport aux « francophones québécois ». Elles permettent de reconnaître le postsecondaire comme un espace de socialisation important, permettant des reconstructions, des bifurcations et des redéfinitions identitaires – comme un espace de négociation d'une francophonie inclusive, du moins pour les jeunes qui fréquentent les établissements postsecondaires francophones. Des recherches comparatives devraient être menées sur les secteurs postsecondaires anglophone et francophone : les modes de socialisation formels et informels au « métier d'étudiant » y sont-ils différents ?

Références

Bertaux, Daniel (2005). *Le récit de vie : l'enquête et ses méthodes*, 2e éd., Paris, Armand Colin.

Blanchet, Alain, et Anne Gotman (2011). *L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin.

Bouchard, Gérard (2011). « Qu'est-ce que l'interculturalisme ? », *McGill Law Journal = Revue de droit de McGill*, vol. 56, no 2 (février), p. 395-443.

Calvet, Louis-Jean (2006). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette.

Chastenay, Marie-Hélène, et Michel Pagé (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 Maryse Potvin, Paul Eid et Nancy Venel (dir.), *La 2e génération issue de l'immigration : une comparaison France-Québec*, Outremont, Athéna, p. 239-256.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) (2013). *Portrait socio-culturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*, Montréal, CGTSIM.

Corcuff, Philippe (2007). *Les nouvelles sociologies : entre le collectif et l'individuel*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 ».

Darmon, Muriel (2010). *La socialisation, domaines et approches*, 2e éd., Paris, Armand Colin.

Dubar, Claude (2010). *La socialisation*, *construction des identités sociales et professionnelles*, 4e éd., Paris, Armand Colin.

Dubet, François (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

Duru-Bellat, Marie, et Agnès Van Zanten (2006). *Sociologie de l'école*, 3e éd., Paris, Armand Colin.

Hohl, Janine, et Michèle Normand (2000). « Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée », dans Marie Mc Andrew et France Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*, Montréal, L'Harmattan, p. 241-258.

Holmes, Brian (1981). *Comparative education: Some considerations of method*, Sydney, Allen and Unwin.

Kaufmann, Jean-Claude (2011). *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

Kaufmann, Jean-Claude (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Paris, Hachette littératures.

Lafortune, Gina, et Fasal Kanouté (2007). « Vécu identitaire d'élèves de 1re et de 2e génération d'origine haïtienne », *Revue de l'Université de Moncton,* vol. 38, no 2, p. 33-71.

Lamarre, Patricia (2002). « Plurilingualism and pluriculturalism: An approach from the Canadian perspective », *Kolor, Journal on moving communities*, vol. 1, no 1, p. 33-45.

Lamoureux, Sylvie (2013). « L'expérience étudiante au régime d'immersion en français : perspectives et constats », *Cahiers de l'ILOB*, vol. 6, p. 109-121.

Lamoureux, Sylvie (2012). « "My parents may not be French sir, but I am": Exploration of linguistic identity of Francophone bilingual youth in transition in multicultural, multilingual Ontario », *International Journal of Multilingualism*, no 2, p. 151-164.

Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2010). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, Gatineau, Patrimoine Canadien, coll. « Nouvelles perspectives canadiennes ».

Lapassade, Georges (2008). *L'ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes*, Paris, Université de Paris 8.

Laperrière, Anne, et Denis Beaulé (2003). « Franco-Québécois et Québécois des minorités ethniques : lignes de fracture et de suture », dans Lucille Guilbert (dir.), *Médiation et francophonie interculturelle*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 55-81.

Lipiansky, Edmond Marc (1998). « Comment se forme l'identité des groupes », dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (dir.), *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, Auxerre et Paris, Sciences humaines et PUF, p. 143-150.

Magnan, Marie-Odile, et Fahimeh Darchinian (2014). « Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal », *McGill Journal of Education = Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 49, nº 2, p. 373-398.

Mc Andrew, Marie (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, Marie, Michel Pagé, Mathieu Jodoin et Francine Lemire (1999). « Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec », *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques au Canada*, vol. 31, nº 1, p. 5-24.

Meintel, Deirdre, et Emmanuel Kahn (2005). « De génération en génération : identités et projets identitaires de Montréalais de la "deuxième génération" », *Ethnologies*, vol. 27, nº 1, p. 131-163.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MERST) (2013). *Étudiantes et étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois selon l'établissement universitaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ogbu, John U., et Margaret A. Gibson (1991). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involontary minorities*, New York, Garland.

Oropeza, Maria Veronica, Manka M. Varghese et Yazuko Kanno (2010). « Linguistic minority students in higher education: Using, resisting, and negotiating labels », *Equity & Excellence in Education*, vol. 43, p. 215-231.

Pagé, Michel, et Patricia Lamarre (2011). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*, Montréal, Université de Montréal.

Palmer, Mark, Paula O'Kane et Martin Owens (2009). « Betwixt spaces: Student accounts of turning-point experiences in the first year transition », *Studies in Higher Education*, vol. 24, p. 37-54.

Pilote, Annie, et Stéphanie Garneau (2011). « La contribution de l'entretien biographique à l'étude de l'hétérogénéité de l'expérience étudiante et de son évolution dans le temps », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 42, nº 2, p. 11-30.

Pires, Alvaro (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologie », dans Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-H. Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 113-172.

Potvin, Maryse (2012). « Trajectoires scolaires des jeunes d'origine haïtienne au Québec », *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, vol. 2, nº 1, p. 8-9.

Potvin, Maryse (2007). « Blackness, haïtianité et québécitude : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec », dans Maryse Potvin, Paul Eid et Nancy Venel (dir.), *La 2e génération issue de l'immigration : une comparaison France-Québec*, Outremont, Athéna.

Potvin, Maryse, Marie Mc Andrew et Fasal Kanouté (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*, rapport de recherche, Montréal, Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal.

Schnapper, Dominique (1999). *La compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique*, Paris, Presses universitaires de France.

Steinbach, Marilyn (2010). « "Quand je sors d'accueil": Linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools », *Language, Culture and Curriculum*, vol. 23, nº 2, p. 95-107.

Strauss, Anselm L. (1997), *Mirrors and masks: The search of identity*, New Brunswick, Transaction Publishers.

Wiborg, Agnete (2001). « Education, mobility and ambivalence: Rural students in higher education », *Young – Nordic Journal of Youth Research*, vol. 9, nº 1, p. 23-40.

Législation

Charte de la langue française du Québec, LRQ 1977, c C-11.

Mots clés

éducation, frontières ethnoculturelles, identités, pluriethnicité, immigrants, parcours postsecondaires

Keywords

education, ethnocultural boundaries, identities, multiethnicity, immigrants, postsecondary pathways

Correspondance

marie-odile.magnan@umontreal.ca

fahimeh.darchinian@umontreal.ca

emilie.larouche@umontreal.ca