L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET SOCIALE DES JEUNES D'ORIGINE IMMIGRANTE DANS TROIS ÉCOLES DE MILIEUX PLURIETHNIQUES ET DÉFAVORISÉS DE MONTRÉAL

CSSS
de Bordeaux-
Cartierville–
Saint-Laurent
Centre affilié universitaire

L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET SOCIALE DES JEUNES D'ORIGINE IMMIGRANTE DANS TROIS ÉCOLES DE MILIEUX PLURIETHNIQUES ET DÉFAVORISÉS DE MONTRÉAL

Maryse Potvin, Ph. D.
Nicole Carignan, Ph. D.
Geneviève Audet, Ph. D.
Angèle Bilodeau, Ph. D.
Suzanne Deshaies, M. Ps.

Avec la collaboration de l'équipe de recherche

DIRECTION DE LA QUALITÉ ET DE LA MISSION UNIVERSITAIRE

Avril 2010

Cette recherche est une réalisation du Centre de santé et de services sociaux – Centre affilié universitaire de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent à Montréal

L'équipe de recherche est dirigée par :
Angèle Bilodeau, Ph. D., chercheure, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal; professeure agrégée de clinique, Département de médecine sociale et préventive, Université de Montréal; chercheure, CSSS-CAU de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent

L'équipe est composée de :
Geneviève Audet, Ph. D., chercheure post-doctorale, Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques, Université de Montréal; chercheure, CSSS-CAU de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent
Robert Bastien, Ph. D., chercheur, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal*;* professeur adjoint de clinique, Département de médecine sociale et préventive, Université de Montréal
Jean Bélanger, Ph. D., professeur, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal; chercheur, CSSS-CAU de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent
Nicole Carignan, Ph. D., professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal*;* chercheure, Centre d'études ethniques des universités montréalaises
Yves Couturier, Ph. D., professeur, Département de service social, Université de Sherbrooke*;* chercheur, CSSS-CAU de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent
Suzanne Deshaies, M. Ps., professionnelle de recherche, CSSS-CAU de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent
Francis Gagnon, Ph. D. (candidat), professionnel de recherche, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
Chantal Lefebvre, M. Sc., professionnelle de recherche, CSSS-CAU de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent
Maryse Potvin, Ph. D., professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal; chercheure, Centre d'études ethniques des universités montréalaises, Centre Métropolis du Québec et Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques de l'Université de Montréal

Édition :
© CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent (2010)
Tous droits réservés
Révision et mise en page : Marie Sylvie Garand, Direction de santé publique, ASSS de Montréal
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2010
ISBN : 978-2-9810800-8-0 (en imprimé)
ISBN : 978-2-9810800-9-7 (en ligne)

Ce document est disponible en version intégrale, sous l'onglet « Recherche et enseignement», du site web du CSSS : www.csssbordeauxcartiervillesaintlaurent.ca. Reproduction autorisée à des fins non commerciales à la condition d'en mentionner la source.

MOT DE LA DIRECTION

Aujourd'hui, tous les quartiers de Montréal sont pluriethniques et plusieurs connaissent à divers degrés des conditions de défavorisation socioéconomique. Dans ces contextes, l'école, du fait de son caractère universel et obligatoire, au primaire et au secondaire, joue un rôle central dans « l'intégration » des jeunes, à travers ses trois mandats, la transmission des savoirs, la socialisation à des valeurs communes, ainsi que la sélection et la qualification professionnelles.

C'est pourquoi, dans la présente recherche, une équipe de notre CSSS – Centre affilié universitaire s'intéresse à la question suivante : Quelle est l'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrée, vivant dans un milieu socioéconomiquement défavorisé à Montréal ? Cette recherche a pour objectif de fournir une meilleure connaissance de leur réalité, des dynamiques sociales et scolaires qui influencent leurs discours et leurs conduites et des interventions et intervenants scolaires les plus significatifs pour eux. Son but est de soutenir l'adéquation des interventions à leur réalité.

Le partage des informations issues de cette recherche avec les écoles, les organismes communautaires, les services municipaux et les CSSS engagés dans l'intervention auprès des jeunes dans ces communautés sera une occasion d'enrichissement mutuel des pratiques. Notre CAU sera heureux d'apporter son soutien à un tel partage des connaissances et ainsi, de contribuer au déploiement d'interventions de plus en plus solides concourant à l'intégration scolaire et sociale des jeunes et leur réussite éducative.

Un grand merci à toute l'équipe qui a rendu cette étude possible.

Bonne lecture!

Deena White, Ph. D.
Directrice scientifique
Centre affilié universitaire
Centre de santé et de services sociaux
de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent

REMERCIEMENTS

Cette recherche a pu être réalisée grâce à la participation de trois écoles du quartier Bordeaux-Cartierville à Montréal. Nous remercions les directions et les différents intervenants qui ont rendu possible cette étude, notamment en facilitant la mise en place des groupes de discussion. Nous remercions plus particulièrement les élèves qui ont participé aux échanges lors des rencontres de groupes, en partageant généreusement avec nous leur expérience à l'école et dans la société québécoise.

Cette recherche a bénéficié, pour sa réalisation, d'une subvention *du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture* (FQRSC), dans le cadre du *Programme de recherche sur la pauvreté et l'exclusion sociale* (Bilodeau *et al.* – Actions concertées 2007-118653 - *Intégration scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrée à Montréal*). Les partenaires du *Programme de recherche sur la pauvreté et l'exclusion sociale* du FQRSC sont le *Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion* (CÉPE) du *ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale*, la *Société d'habitation du Québec*, le *ministère des Affaires municipales et des Régions et de l'Occupation du territoire*, le *ministère de la Santé et des Services sociaux*, et la *Fondation Lucie et André Chagnon*.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse à un acteur central du système école–famille–communauté, soit les jeunes eux-mêmes, vers qui sont dirigées les interventions issues de la collaboration école–famille–communauté. Elle documente l'expérience scolaire et sociale (Dubet, 1994) des jeunes en milieux pluriethniques et défavorisés dans le but, notamment, de soutenir l'adéquation des interventions à leur réalité.

Elle cherche à expliciter les processus à l'œuvre dans l'expérience scolaire et sociale des jeunes à partir des discours de trois groupes de réflexion et d'analyse, composés de jeunes de différentes origines (minoritaires et majoritaires), mais surtout issus de l'immigration, de première et de deuxième génération et de trois groupes d'âges différents (primaire, premier et deuxième cycles du secondaire). Une série de rencontres successives a été réalisée avec chaque groupe d'élèves de trois écoles de Bordeaux-Cartierville sur un ensemble de sujets relatifs à la scolarisation, à la socialisation et à la trajectoire sociale plus large (facteurs familiaux, linguistiques, économiques, ou autres). Ce portrait n'est pas « représentatif » de l'expérience des jeunes*;* il constitue plutôt un éclairage porté sur les relations sociales, sur les processus et les pratiques institutionnelles de leur école, à travers le sens donné par les élèves aux dynamiques normatives, stratégiques et éthiques de leur propre expérience scolaire et sociale.

Cette étude conduit à dégager plusieurs constats. Premièrement, ces jeunes semblent connaître une pauvreté « situationnelle », liée à leur migration au Québec, plutôt qu'une pauvreté « générationnelle » (Payne, 1998). Même parmi les jeunes provenant de familles de classes populaires ou défavorisées dans leur pays d'origine, ils semblent disposer d'un capital culturel et d'un milieu familial qui les poussent vers la résilience, la performance et les projets d'avenir, parfois avec excès, parce que la réussite éducative des enfants semble être au cœur du projet migratoire de leurs parents (Corak, 2005). Ces élèves ont de fortes ambitions scolaires et sociales et très peu se sentent en situation d'échec. Ainsi, leur expérience rejoint peu celle des jeunes de milieux défavorisés dits de « vieille souche » (Henriot-van Zanten, 1990), où l'utilité des études est plus souvent perçue comme faible (Sweet *et al.*, 2008), et où les jeunes se sentent souvent dominés sans toujours être capables de se constituer comme sujets contre cette « domination » (Dubet et Martucelli, 1996).

Deuxièmement, le discours de ces jeunes révèle la présence d'une logique d'intégration fortement marquée par l'adhésion aux orientations de l'école et aux promesses d'intégration et de mobilité sociales associées à la diplômation. Ils adhèrent donc à la représentation normative de l'école et au « métier d'élève », malgré les difficultés objectives d'adaptation que certains ont pu rencontrer, notamment liées à la « chute sociale » qu'ont connu leurs parents.

Troisièmement, si les jeunes souscrivent, à première vue, aux objectifs formels de l'institution scolaire, l'école demeure, pour quelques-uns, un monde à part, distinct du monde familial ou social. Si la démarcation entre ces univers semble moins nette que chez les jeunes de milieux défavorisés du groupe majoritaire (Janosz *et al.*, 2001), cette séparation traduit un écart culturel entre leurs différents milieux de vie. Certains semblent jouer avec cet écart de manière stratégique : ils vivent dans deux systèmes de valeurs, qui communiquent peu entre eux, et ils préfèrent conserver cette distance et leur position de « médiateur » entre les deux mondes, dans lesquels ils naviguent avec une relative aisance. Pour certains, toutefois, l'écart culturel entre le milieu familial ou social d'origine et la vie au sein de l'institution scolaire peut être un facteur de stress ou d'anomie.

Enfin, au plan de leur construction comme sujet, les discours des jeunes expriment une certaine prise de distance du statut d'immigrant. Ils ne se perçoivent pas comme des jeunes qui auraient cumulé des handicaps scolaires et sociaux en raison d'un apprentissage tardif du français, d'écarts culturels ou de retards et « déclassements » attribués aux écarts entre systèmes scolaires (du pays d'accueil et du pays d'origine). Au contraire, ils estiment, dans l'ensemble, avoir une vie normale et pleine d'opportunités, se perçoivent comme étant engagés dans ce qu'ils font, pensent qu'ils réussissent ce qu'ils entreprennent, qu'ils disposent d'atouts (dont le multilinguisme) et qu'ils ont un appui parental relativement soutenu.

Dans leurs applications pratiques, ces résultats indiquent qu'il importe de faire une lecture fine et expérientielle de la pluriethnicité et de la défavorisation, deux phénomènes distincts mais souvent interreliés. La distance sociale séparant les jeunes de milieux pauvres de « vieille souche », vis-à-vis la norme et les aspirations socioprofessionnelles associées à l'école, s'observe moins chez les jeunes issus de l'immigration (Sweet *et al.*, 2008), dont le discours révèle plutôt une forte adhésion aux normes et promesses d'intégration sociale associées à l'école. Toutefois, il importe de mieux documenter comment l'existence d'un écart culturel entre le milieu d'origine et la vie scolaire peut mener, pour certains, soit à des situations de dissonance cognitive, soit à un usage stratégique de cette distanciation comme facteur de protection contre la pression parentale ou contre la marginalisation scolaire, ou soit, à plus long terme, à une situation d'aliénation face à l'école, qui se traduit par une incapacité du jeune à actualiser les idéaux parentaux ou scolaires, ou à se représenter et à agir comme un sujet réflexif.

L'adaptation des services scolaires en contexte pluriethnique et défavorisé requiert donc de s'attarder aux particularités de la pauvreté, souvent situationnelle plus que générationnelle, qui affecte les personnes immigrantes Ainsi, est-il pertinent d'approfondir nos connaissances sur les conditions de pauvreté situationnelle qui reflète des obstacles et discriminations dont sont sujets différentes minorités issues de l'immigration, des conditions qui peuvent toutefois se creuser et se perpétuer d'une génération à l'autre.

TABLE DES MATIÈRES

MOT DE LA DIRECTION III

REMERCIEMENTS IV

RÉSUMÉ V

TABLE DES MATIÈRES VII

LISTE DES TABLEAUX VIII

CHAPITRE 1 – PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE 9

1.1 PROBLÉMATIQUE 9

1.2 CADRE THÉORIQUE 13

1.3 MÉTHODOLOGIE 18

1.4 DÉMARCHE EMPIRIQUE 22

1.4.1 LE RECRUTEMENT DES JEUNES 24

1.4.2 LES SUJETS OU THÈMES DISCUTÉS 27

CHAPITRE 2 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 29

2.1 L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE 29

2.1.1 PROFIL GÉNÉRAL DE L'ÉCOLE SELON LES PERCEPTIONS D'INTERVENANTS 29

2.1.2 PROFIL DES ÉLÈVES DU GROUPE 30

2.1.3 L'INTÉGRATION SOCIALE 31

2.1.4 LA SCOLARISATION 33

2.1.5 LA SOCIALISATION 37

2.1.6 FAITS SAILLANTS DU TRAVAIL D'ANALYSE EFFECTUÉ AVEC CE GROUPE 40

2.2 L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE 42

2.2.1 PROFIL GÉNÉRAL DE L'ÉCOLE SELON LES PERCEPTIONS D'INTERVENANTS 42

2.2.2 PROFIL DES ÉLÈVES DU GROUPE 42

2.2.3 L'INTÉGRATION SOCIALE 43

2.2.4 LA SCOLARISATION 44

2.2.5 LA SOCIALISATION 46

2.2.6 FAITS SAILLANTS DU TRAVAIL D'ANALYSE EFFECTUÉ AVEC CE GROUPE 48

2.3 L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE 49

2.3.1 PROFIL GÉNÉRAL DE L'ÉCOLE SELON LES PERCEPTIONS D'INTERVENANTS 49

2.3.2 PROFIL DES ÉLÈVES DU GROUPE 50

2.3.3 L'INTÉGRATION SOCIALE 51

2.3.4 LA SCOLARISATION 53

2.3.5 LA SOCIALISATION 56

2.3.6 FAITS SAILLANTS DU TRAVAIL D'ANALYSE EFFECTUÉ AVEC CE GROUPE 58

CHAPITRE 3 - ÉLÉMENTS COMPARATIFS ET CONCLUSION 59

BIBLIOGRAPHIE 64

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DES TROIS ÉCOLES 22
TABLEAU II LES INFORMATEURS-CLÉS RENCONTRÉS 23
TABLEAU III CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES DES TROIS GROUPES D'ANALYSE 25

Cette recherche visait à documenter l'expérience scolaire et sociale de jeunes vivant dans un milieu relativement défavorisé et, en grande majorité, d'origine immigrée, qu'ils soient de première ou de deuxième génération. Elle avait pour principal objectif de fournir une meilleure connaissance de leur réalité, des dynamiques sociales et scolaires qui influencent leurs discours et leurs conduites et des interventions et intervenants scolaires les plus significatifs pour eux.

Plus spécifiquement, nous voulions identifier les processus à l'œuvre dans l'expérience scolaire et sociale de jeunes d'origine immigrée de première et de deuxième génération dans trois écoles (une primaire et deux secondaires) du quartier Bordeaux-Cartierville afin d'illustrer, entre autres, les relations significatives ou non avec les acteurs de l'école, dont l'intervenant communautaire scolaire (ICS), mis en place dans le cadre de l'initiative *Un milieu ouvert sur ses écoles*. L'intention était de saisir cette « expérience » à partir des réflexions et des discours de trois groupes de jeunes de différentes origines (minoritaires et majoritaires), rencontrés à plusieurs reprises sur un ensemble de sujets reliés à leur vécu quotidien et s'articulant autour de trois grands axes de recherche et d'analyse : la scolarisation, la socialisation et la trajectoire sociale plus large (facteurs familiaux, linguistiques, économiques, ou autres).

Ce rapport d'ensemble sur la recherche est de nature surtout descriptive. Le premier chapitre présente les principaux éléments de la problématique, du cadre théorique, de la méthodologie et de la démarche empirique. Le second chapitre porte sur l'analyse des résultats issus des rencontres successives menées avec chacun des trois groupes de réflexion, composés des élèves de chaque école. Enfin, la conclusion met en perspective les principaux éléments comparatifs se dégageant de cette étude, de même que quelques pistes proposant des analyses futures.

1.1 PROBLÉMATIQUE

La pluriethnicité et de la défavorisation socioéconomique sont deux phénomènes distincts mais souvent interreliés. Aujourd'hui, tous les quartiers de la Ville de Montréal sont pluriethniques mais ils ne sont pas tous défavorisés. Or, en dépit d'une politique canadienne qui sélectionne des travailleurs immigrants[1] principalement pour leurs qualifications, leur niveau de scolarité et leur expérience professionnelle, on constate que la pauvreté se conjugue de plus en plus avec des facteurs de couleur, d'origine ethnique ou nationale, de langue, de religion, d'âge et de sexe. Selon le *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal* en 2005 (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2006), 43,7 % des élèves nés

[1] Les travailleurs immigrants appartiennent généralement à la catégorie des « Indépendants », selon la politique d'immigration canadienne. Les entrepreneurs et gens d'affaires constituent une « sous-catégorie » des Indépendants. Les autres catégories sont « Famille » (réunification familiale, via le parrainage des membres de la famille par un immigrant reçu, devenu citoyen canadien) et la catégorie « Réfugié », qui relève de la Convention de Genève.

au Québec de deux parents nés à l'étranger résident dans une zone défavorisée, alors que c'est le cas de 48,8 % des élèves nés à l'étranger de deux parents nés à l'étranger. C'est donc pour près de la moitié des jeunes issus de l'immigration, de première ou de deuxième génération, que se conjuguent ces deux problématiques.

L'interrelation de ces deux phénomènes semble s'accentuer depuis quelques années dans la région montréalaise, comme dans les autres grandes villes canadiennes, avec l'accroissement des minorités dites « visibles » et des obstacles et discriminations qu'elles rencontrent davantage que d'autres groupes, minoritaires ou majoritaires (Collin et Jensen, 2009). En effet, les nouveaux arrivants, et bien souvent leurs descendants vivent, à des degrés divers, davantage de difficultés d'intégration socioéconomique, linguistique et culturelle dans lesquelles s'entremêlent des problèmes liés à l'adaptation des immigrants au contexte d'accueil, mais aussi diverses modalités de discriminations classistes, racistes, sexistes, ethniques, qui peuvent perdurer d'une génération à l'autre (Glasman, 1992; Zhou, 1997; Corak, 2005; Potvin *et al.*, 2007). Pour les jeunes montréalais d'origine immigrée, leurs difficultés d'intégration scolaire et sociale dépendent largement des difficultés d'intégration socioéconomique de leurs parents. En effet, 63 % des jeunes d'immigration récente (≤5 ans) vivaient en 2000 sous le seuil de faible revenu, comparé à 34 % pour l'ensemble des jeunes de l'Île (DSP, 2005). Pour certains sous-groupes des minorités visibles, nées au Québec ou à l'étranger, des inégalités troublantes persistent, notamment chez les communautés noires, au sein desquelles les deux tiers des enfants et 72,5 % des familles monoparentales vivent sous le seuil de la pauvreté en 2001 (Torczyner *et al.*, 2001, 2010).

L'école, du fait de son caractère universel et obligatoire, du moins au primaire et au secondaire, joue un rôle central dans « l'intégration » des jeunes, à travers ses trois mandats – la transmission des savoirs, la socialisation à des valeurs communes, ainsi que la sélection et la qualification professionnelles. Par ses mandats, elle influence l'égalité des chances des jeunes des minorités et peut agir sur la réduction des inégalités sociales liées à l'immigration. L'école influence aussi l'état futur des relations interculturelles au sein de la société, en préparant ces jeunes citoyens à vivre dans une société pluraliste et « égalitaire ». Depuis les années 1990, les écoles québécoises, notamment à Montréal, se sont engagées dans un processus continu d'adaptation systémique à la diversité afin de faciliter l'intégration[2] scolaire des élèves d'origine immigrée (francisation/classes d'accueil, formation et recrutement du personnel, adaptation des programmes et du matériel didactique, ajustements aux règlements et codes de vie, mesures familles-écoles-communautés) (McAndrew, 2001; McAndrew et Audet, 2010). Cependant, les mesures visant l'intégration des immigrants et celles visant à soutenir les milieux défavorisés sont encore peu articulées, dans une optique d'égalité des chances,

[2] La notion d'intégration des populations d'origine immigrée réfère ici à son acception large, généralement adoptée dans le milieu de l'éducation, qui consiste en un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle moteur essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à cet égard (MEQ, 1998).

« d'intégration sociale » plus large (au sens durkeimien) et de lutte contre l'exclusion et la pauvreté. En Grande-Bretagne et aux États-Unis, l'articulation des inégalités « raciales », ethniques et socioéconomiques traverse, depuis les années 1960, de nombreux travaux sur les inégalités scolaires (voir entre autres Stevens, 2007). Cependant, il existe au Québec très peu de recherches qui documentent les logiques à la fois sociales et culturelles de l'expérience scolaire de jeunes d'origine immigrée (McAndrew, 2001; Belleau et Le Gall, 2004; Kanouté et Vatz-Laaroussi, 2008; Potvin et Leclercq, 2010).

Pourtant, les dimensions sociale et scolaire sont indissociables dans la problématique de l'intégration de tous les jeunes dans le système éducatif et dans la société (Dubet, 2004). À cet égard, la réalité scolaire des jeunes immigrants est différente de celle des autres élèves car l'élève immigrant est victime d'un double « stress » (Kanouté *et al.*, 2008 : 269). Le premier stress, qui est « scolaire » et touche tous les jeunes, affecte davantage les élèves immigrants en raison de l'écart entre le système scolaire de leur pays d'origine et celui du pays d'accueil. Ils doivent s'adapter à un système inconnu, dans une langue souvent différente de leur langue maternelle. Un jeune peut accumuler un retard scolaire assez important en raison du passage en classe d'accueil et de certains « déclassements » effectués par l'école, qui affectent sa trajectoire scolaire et sociale, mais aussi la construction de son identité (Potvin et Leclercq, 2010). Le second stress est celui de l'acculturation plus générale qui survient « *lorsque l'individu, cherchant à imprimer une cohérence à son cadre de référence identitaire aux moindres coûts psychologiques, transige avec l'injonction des codes culturels plus ou moins différents et parfois conflictuels »* (Kanouté *et al.*, 2008 : 270). Il pourrait donc être plus difficile pour les élèves immigrants de s'intégrer aux écoles de la société d'accueil, mais ceci dépend du capital social de chaque élève, qu'il soit de première ou de deuxième génération. Les nouveaux arrivants perdent, à des degrés variables, leur capital social au cours du projet migratoire, en laissant derrière eux leur famille, leurs amis et les groupes qui leur fournissaient à la fois un soutien, un sentiment d'appartenance et une identité sociale.

L'adaptation dans un nouveau contexte peut entraîner des réactions psychologiques conditionnées par l'histoire de vie des individus. Hill (2006) distingue six caractéristiques principales entourant le choc culturel dont un jeune immigrant peut être victime : « 1. Stress arising because of psychological adaptation. 2. A sense of loss of friends, status, role and personal possessions. 3. Fear of rejection by or rejection of the new culture. 4. Lack of identity and role definition. 5. Unexpected anxiety or indignation with regard to cultural differences. 6. Feelings of helplessness, frustration and even depression » (Hill, 2006 : 116).

Puisque chaque jeune est porteur d'une histoire familiale, sociale et politique particulière qui façonne ses stratégies et capacités d'intégration, il est donc important de saisir son expérience personnelle et collective pour comprendre comment s'opère son intégration scolaire et sociale plus large. Pour la deuxième génération, les logiques à

l'œuvre sur le plan des repères culturels ou identitaires sont très différentes de celles qui affectent les primo-immigrants : les jeunes de deuxième génération appartiennent culturellement à la société québécoise (et à sa culture scolaire) et se distinguent peu « objectivement » des autres jeunes Québécois en termes de scolarité, d'aspirations et de participation à une culture de masse et de consommation. Par contre, et surtout à l'adolescence, c'est le plus souvent leur mise en altérité, leur expérience du racisme et divers déterminismes sociaux (résultant d'un parcours d'immigration qu'ils n'ont pas effectué) qui interfèrent sur leur participation égalitaire et la construction de leur identité (Reitz et Banerjee, 2007)[3]. Dès lors, ce qui distingue le plus fortement ces jeunes des autres jeunes nationaux est le racisme qu'ils subissent et qui tend à (re)créer des différences, matérielles et symboliques, lorsqu'elles tendent, justement, à disparaître entre les groupes. Le rôle du racisme n'est pas qu'économique mais s'avère central dans les processus de construction identitaire, de participation sociale et du développement du sentiment d'appartenance des jeunes de deuxième génération des minorités visibles (Potvin, 1997, 2000, 2008; Potvin *et al.*, 2007).

En outre, ces jeunes issus de l'immigration passent, comme tous les autres jeunes, du primaire au secondaire, donc du statut d'enfant à jeune adulte, en rencontrant dans leur parcours d'importantes transformations physiques, psychologiques et cognitives (Conseil supérieur de l'éducation, 2009). Cette réalité conditionne la mission de l'école et des acteurs scolaires, qui travaillent à répondre aux besoins pédagogiques, personnels et sociaux des élèves.

C'est donc sous l'angle de l'expérience scolaire et sociale des acteurs que sont les élèves que nous avons décidé d'examiner, d'une part, comment se conjuguent ou non les conduites des sujets et les pratiques institutionnelles dans trois écoles montréalaises, et d'autre part, si des différences importantes marquent le discours des jeunes de première et de deuxième génération. Dubet (1994) a très bien montré l'importance qu'a l'expérience de vie dans la compréhension du concept d'intégration en contexte scolaire :

> Pour le cas qui nous concerne, il ne s'agit pas de dégager les mécanismes globaux d'engendrement d'une non-intégration des jeunes immigrants dans le système scolaire, mais de se tourner vers l'expérience même d'une intégration qui ne peut être que l'expérience d'individus particuliers, construisant leur monde et leur subjectivité dans une histoire particulière (Dubet, 1994 : 258).

Ce type d'étude est assez rare encore aujourd'hui. Dans les travaux québécois, la problématique de l'intégration scolaire a été plus largement abordée sous l'angle du système plutôt que des acteurs (McAndrew, 2001), et les jeunes immigrants eux-mêmes

[3] Le racisme est ressenti avec acuité en raison de leur fort sentiment d'appartenance à la société québécoise, et non pas l'inverse. Comme l'ont constaté Reitz et Banerjee (2007) dans leur analyse des données issues de la vaste *Enquête canadienne sur la diversité ethnique* de Statistique Canada (2002) — qui corrobore les études qualitatives menées auprès de la deuxième génération — les jeunes de deuxième génération issus des minorités visibles s'estiment davantage victimes de discriminations, parce qu'en tant que natifs du Canada, ils s'attendent à ce que leurs droits de citoyens et l'égalité sociale soit respectés.

sont relativement absents du débat. On sait encore très peu de choses sur leurs expériences au quotidien dans les écoles québécoises, même s'ils sont des acteurs centraux de cette réalité sociale, qu'ils contribuent à produire et dont ils sont le produit.

1.2 CADRE THÉORIQUE

Dans cette recherche, notre attention a porté sur l'expérience des élèves comme sujets ou acteurs de l'école. L'idée d'expérience suppose que l'on ne considère pas seulement l'élève comme un individu mais comme un acteur construisant ses choix et ses stratégies en fonction de ses relations sociales et des situations vécues au quotidien. Les jeunes sont des acteurs qui possèdent des compétences et une capacité de donner sens à leur propre histoire. Leur expérience est appréhendée à travers leurs discours, qui permettent de « *comprendre comment ils saisissent, composent et articulent les diverses dimensions du système avec lesquelles ils construisent leurs expériences et se constituent eux-mêmes* » (Dubet et Martuccelli, 1996 : 67).

La perspective adoptée, celle de la « sociologie de l'expérience » de Dubet (1994), repose sur une articulation entre conceptions interactionniste et holiste de l'activité sociale. L'école comme espace central de la vie juvénile, ne se réduit pas seulement à la classe mais se compose de multiples relations entre différents acteurs scolaires (enseignants, élèves, directeurs, parents, animateurs et autres intervenants). L'expérience scolaire doit donc être saisie à partir du tissu complexe des relations et interactions scolaires quotidiennes, mais aussi des nombreux déterminants structurels de l'école, elle-même située dans un contexte social, politique et culturel plus large.

Le concept central de notre cadre théorique et de notre démarche méthodologique est donc celui d'expérience, « *parce que l'expérience la plus individuelle reste socialement construite dans le jeu des relations aux autres et des rapports sociaux, elle doit être saisie dans ses relations à travers l'activité d'un groupe qui témoigne d'une condition commune et socialement située »* (Dubet et Martucelli, 1996 : 50).

L'expérience, en tant qu'objet d'analyse, renvoie au travail d'acteurs qui combinent différentes logiques d'action dans un système (par exemple, les normes, règles, contraintes, relations entre acteurs dans le système scolaire), interprètent leur situation, agissent (voire se mobilisent) et donnent sens à leurs actions (Potvin, 2002). L'expérience est :

> … une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité (Dubet, 1994 : 105).

L'expérience relie système et acteur puisque l'acteur n'agit pas dans le vide, mais construit son expérience à partir d'éléments objectifs, de mécanismes et de processus sociaux et historiques. L'expérience « personnelle », qui s'appréhende comme une

activité de subjectivation de l'acteur, s'élabore à travers diverses modalités objectives et subjectives de participation/intégration et d'appartenances identitaires, des processus d'inclusion et d'exclusion se référant à des orientations normatives et culturelles et s'inscrivant dans des relations sociales et des rapports sociaux (de sexe, de classe, ethniques) (Potvin, 2002). Elle est une combinaison subjective et « microsociologique » d'éléments objectifs, une combinatoire des logiques analytiques par laquelle « l'acteur met en jeu une définition de lui-même, de la nature de son rapport à autrui et de l'enjeu de la relation » (Dubet, 1994 : 112).

L'expérience, dans ses dimensions scolaire et sociale, s'appréhende donc en termes de processus sociologiques où s'entrecroisent les pratiques des acteurs en interaction et les logiques d'un « système », combinant à la fois des dimensions subjectives, d'identité et de sens donné par les acteurs eux-mêmes, et des éléments liés aux structures et aux processus institutionnels qui contribuent à réduire ou à accroître les obstacles et les opportunités des acteurs. Par exemple, l'expérience proprement « scolaire » participe à la construction de l'identité des élèves. Par le biais des messages véhiculés par l'institution (et la société) sur la valeur de l'éducation, et sur la valeur scolaire de chaque élève, ces derniers sont amenés à porter un jugement critique sur l'école et sur eux-mêmes, à s'auto-évaluer et à évaluer les autres « acteurs » scolaires, ou encore à développer des attitudes diverses face à l'école : de rejet, de retrait ou de motivation au travail, par exemple (Barrère, 1997).

D'un côté, ces processus renvoient aux trois grandes missions de l'école qui constituent des axes analytiques structurant l'expérience scolaire des jeunes : la transmission des savoirs, la socialisation et la qualification professionnelle. Ainsi, l'inculcation de la « culture », la reproduction sociale et l'éducation des futurs citoyens se déroulent à travers des fonctions de production, d'intégration, de sélection et de hiérarchisation, en tension les unes avec les autres, que chaque acteur (dont l'élève) cherche à articuler dans son expérience scolaire.

De l'autre côté, l'expérience des sujets se structure autour de trois logiques d'action (Dubet, 1994, 2007) : 1) l'intégration normative du sujet au sein d'un groupe, d'une institution ou d'une société; 2) la stratégie instrumentale face aux marchés, dont le marché scolaire avec ses choix et ses filières et; 3) la subjectivation de l'élève.

1. L'intégration normative du sujet renvoie à une logique de socialisation par laquelle l'élève intériorise, aux plans cognitif et normatif, des règles, des formes d'autorité, un habitus, des rôles sociaux et des appartenances à des groupes ou à des milieux organisationnels ou institutionnels possédant des règles et des codes culturels parfois différents (amis, groupes ethniques, famille, école, milieu de travail et autres). Ces milieux sont perçus comme des espaces de normes et de rapports sociaux définissant la place de chacun. Cette logique réfère donc à la manière dont le sujet s'intègre à son milieu scolaire et à d'autres espaces de relations, parfois parallèles les uns aux autres et qui peuvent entrer en

contradictions au plan normatif, créant de l'hyperconformisme, de l'aliénation, ou des situations de dissonance cognitive.

2. Toutefois, l'action en société n'est pas seulement définie en termes d'intégration et d'intériorisation d'un habitus; elle est aussi portée par une *logique stratégique* par laquelle l'acteur construit une rationalité limitée en fonction de ses objectifs, de ses ressources et de sa position. À travers cette logique, l'acteur se définit moins par ce qu'il est (ou par son degré de conformité) que par ce qu'il possède pour agir, par ses ressources et ses intérêts. Ici, le processus de socialisation réfère à l'apprentissage d'une capacité stratégique qui met à distance les rôles et les appartenances. Dans cette perspective, l'école et le système social apparaissent comme un marché, un espace de compétition et d'alliances dans lequel chacun peut être vu commun rival potentiel. La stratégie face au marché que constitue l'ensemble des choix et des filières scolaires renvoie à une logique de compétition, c'est-à-dire une logique stratégique et instrumentale par laquelle l'élève se construit une rationalité limitée en fonction de ses objectifs (résultats, performance, carrière), de ses intérêts, de ses ressources et de sa position sur un « marché » (scolaire). Cette logique réfère donc à la manière dont le sujet voit son « métier d'élève » et son projet professionnel, une logique qui prend de l'ampleur avec la massification du système scolaire et la concurrence croissante entre les établissements, les filières et les individus.

3. Enfin, le sujet ou l'acteur n'est pas seulement défini par ses appartenances (intégratives) et ses intérêts (stratégiques), mais aussi par une distance à lui-même, par une capacité critique de se définir comme un sujet autonome en référence à sa culture et au-delà de l'utilité des rôles sociaux prescrits. La subjectivation renvoie à la construction d'une subjectivité par laquelle l'élève se définit par des convictions éthiques et une distance critique face aux normes et aux règles du milieu scolaire d'une part (logique normative), et face à la simple défense de ses intérêts personnels d'autre part (logique de marché). Cette logique réfère donc à la manière dont l'élève a développé une aptitude critique à mettre à distance les jugements de l'institution ou les pressions du marché parce qu'il a une vision « éthique » de lui-même. *« Tout acteur est défini par une distance à lui-même et par une capacité critique qui en font un sujet... La subjectivation suppose une distance à l'ordre des choses autorisant une capacité de conviction, de critique et d'action autonome* » (Dubet et Martucelli, 1998 : 175)[4]. Dans cette logique, le discours du sujet met l'accent sur la revendication, la protestation, la critique, l'affirmation, l'opposition, la distance, la résistance et la réflexivité, qui vont à l'encontre de l'hyperconformisme ou de l'aliénation du sujet.

[4] Ces auteurs ont observé dans leur recherche que la subjectivation caractérise davantage l'expérience scolaire des meilleurs élèves, qui ont développé une aptitude à mettre à distance les jugements de l'institution, alors que ce serait l'inverse pour les élèves en échec, qui ont moins d'estime subjective indépendante des jugements scolaires.

L'expérience scolaire est donc le produit d'une combinaison de logiques identitaires et peut ainsi être analysée et comprise à travers l'articulation de ces diverses logiques chez les individus. L'analyse du discours des jeunes rencontrés mettra donc l'accent sur la façon dont les élèves expriment leur intégration, leurs stratégies et leur subjectivité, c'est-à-dire construisent leur propre expérience en combinant, de manière plus ou moins harmonieuse ou « tendue » ces trois processus ou logiques d'action, à travers leurs perceptions des diverses relations qu'ils tissent avec d'autres acteurs. En d'autres mots, le sens donné par les individus à leur expérience (ex. pourquoi je m'implique dans telle activité, pourquoi je me tiens avec tels amis, pourquoi je veux réussir à l'école, etc.), est lié à la fois :

- à leur intériorisation des normes et des rôles sociaux, véhiculés dans la famille, à l'école ou dans la société (conformisme, définition du « bon élève »)*;*
- à la défense de leurs intérêts personnels sur un « marché scolaire » (aller dans les meilleures écoles, performer pour faire telle carrière)*;*
- à leur subjectivité, distance critique ou position éthique (il faut faire ce qu'on aime, apprendre pour se cultiver ou pour devenir un bon citoyen, etc.) face aux rôles prescrits et à la logique du marché.

Le discours de l'acteur est toujours construit à partir de diverses catégories de l'expérience, qu'on peut appeler des situations objectives ou des « déterminants sociaux », tels qu'être issu d'un milieu défavorisé ou subir telle ou telle contrainte, mais il est aussi une activité subjective, puisque le discours et l'interprétation que fait le jeune de son expérience est un travail d'articulation de différentes logiques sociologiques (les normes, les intérêts, l'éthique). L'expression des logiques d'action dans leur récit s'enracine dans la représentation que se font les jeunes de leur propre expérience personnelle et met en perspective autant leur expérience scolaire antérieure que leur expérience sociale. L'analyse doit donc tenir compte de la position scolaire et sociale des sujets, l'expérience scolaire étant fortement déterminée socialement; le passé des sujets et la place qu'ils occupent dans la stratification sociale influencent les représentations, le niveau des ressources stratégiques dont ils disposent et leur capacité d'action. Mais l'expérience est aussi critique parce que l'acteur la juge, la justifie, l'explique en la mettant à distance et en faisant appel à des principes de vérité et « d'authenticité » pour lui donner sens (Dubet, 1994).

Dans cette recherche, l'univers scolaire des jeunes fait toujours « écho », d'une certaine façon, au monde de la famille et des parents, à celui des amis, à celui des « maîtres d'école » et à ceux des autres intervenants. Les types de relations, d'objectifs et de comportements se répondent mutuellement. Différents facteurs sociaux pouvant jouer dans l'expérience scolaire des jeunes sont donc forcément considérés : expérience migratoire des parents (et/ou des élèves), conditions socioéconomiques des familles, problèmes sociaux (drogue, violence, et autres), discriminations à l'école et dans la société, difficultés scolaires (motivation, estime de soi, échecs, redoublements, retards,

etc.), relations avec les différents acteurs de l'école, vie de quartier, aspirations personnelles et professionnelles.

Mais c'est à partir des relations sociales entre acteurs que s'appréhendent les « expériences » des sujets sociaux, voire même les transformations plus générales de l'école. Comme le constatait Dubet, les acteurs agissent en fonction de logiques normatives, stratégiques ou plus critiques qui se répondent mutuellement dans leurs relations quotidiennes avec d'autres acteurs : « *le sentiment de violence des enfants des milieux populaires renvoie exactement à l'expérience de leurs parents alors que le stress des élèves des classes moyennes découle directement du culte de la performance des adultes »* (Dubet et Martucelli, 1996 : 176). Les élèves font désormais « un métier »; les parents ont des attentes de mobilité sociale ou se sentent de plus en plus coupables face à l'école; les enseignants ressentent souvent une dévalorisation de leur autorité, ou d'importantes contradictions entre leur mission d'instruction et les attentes sociales à leur égard (agir comme parent, travailleur social, animateur, psychologue, etc.). Bref, ce sont ces relations qui donnent sens à l'expérience : « *le conformisme des enfants et la toute puissance des maîtres apparaissent comme les deux faces du même ensemble »* (Ibid.), surtout au niveau primaire, alors que les enfants n'ont pas encore pleinement développé leur distance critique.

De nombreuses études sur les rapports maître-élèves témoignent de la centralité de ces rapports non seulement sur le cheminement, la réussite ou l'échec scolaires des élèves mais aussi sur leur perception générale de l'école, de leurs capacités personnelles, de leur performance, de leur projet d'avenir et de leur propre identité et estime de soi. À cet égard, Fallu et Janosz (2003) ont aussi mis en évidence l'influence spécifique de la qualité de la relation élève-enseignant sur la motivation, l'estime de soi et l'adaptation scolaire. Au-delà de la relation avec les pairs, la relation maître-élève aurait un impact majeur (Janosz, Georges, et Parent, 1998), beaucoup plus dans sa dimension affective (Pianta *et al.*, 1995; Janosz *et al.*, 2001; Fallu et Janosz, 2003) que dans les pratiques pédagogiques et la gestion de la classe (Purkey et Smith, 1983). Asdih (2003) a montré, à partir de l'analyse de biographies scolaires d'élèves en difficulté, que le décrochage scolaire est favorisé par un processus quasi continu d'interactions maîtres-élèves démobilisatrices. Parmi les premières raisons évoquées par les élèves pour expliquer leur abandon des études intervient le fait qu'ils n'aimaient pas leurs enseignants et la relation qu'ils avaient avec eux (Pittman, 1991). Une relation de qualité constituerait donc un facteur de protection au décrochage scolaire (Pianta *et al.*, 1995).

L'expérience des jeunes, qui est aussi non scolaire (familiale, amicale, et autres), comporte donc plusieurs dimensions, traversées par des logiques d'action parfois en tension les unes avec les autres. Par exemple, le projet de l'élève (par rapport à l'élaboration de son futur statut d'adulte et à l'utilité de ses études) peut s'opposer au « métier d'élève », qui s'exprime souvent sur un mode purement normatif, instrumental ou stratégique, ou encore aux relations affectives qu'il peut développer avec les professeurs ou les élèves. Les territoires de la vie sociale que fréquentent les individus –

que ce soit l'école, le quartier, la famille, le travail, ou autres - sont tissés de relations sociales (avec des employeurs, des policiers, des enseignants, et autres) qui renvoient à des rapports sociaux constitutifs des discours, des règles, des enjeux et des conduites des acteurs dans une société. La construction de l'expérience est donc saisie à partir des discours et des interactions, qui rendent significatives les formes de participation et d'appartenances des individus et des groupes à un milieu de vie donné, comme l'école, microcosme où les jeunes ne font pas qu'étudier, mais où ils « négocient » une identité plurielle qui puise dans d'autres milieux.

Il s'agit donc d'une analyse sociologique de l'expérience d'individus qui, en construisant leur réalité à travers des interactions, des conduites et des significations, produisent cette expérience de manière différente dans le temps, en fonction de leur trajectoire, de leur génération (immigrés ou natifs), de leur âge, des conditions de leur insertion sociale, des ressources (réelles ou symboliques) dont ils disposent socialement et dans le milieu scolaire, de leurs valeurs, de leur identité parfois multiple ou fragmentée (ethnique, nationale, jeune, genrée, etc.) et de l'expérience de leur groupe ethnique au sein de la société. L'expérience que les élèves se forgent tout au long de leur scolarité est plurielle puisque leur vécu personnel est différent selon leur niveau scolaire, leur origine sociale, leur établissement, la composition sociale et scolaire du public d'élèves qu'ils fréquentent, leur classe, leur(s) enseignant(s), leur groupe de pairs, et selon les filières ou les options qu'ils ont choisies ou seront appelés à choisir.

1.3 MÉTHODOLOGIE

Notre démarche méthodologique vise précisément à saisir l'expérience dans la complexité des relations qui se nouent dans un groupe, composé de jeunes qui sont amenés à réfléchir et à débattre sur ce qu'ils vivent à l'école. Notre démarche s'est inspirée de la méthode de l'intervention sociologique, qui est la mise en œuvre pratique d'une démarche théorique, celle de la «sociologie de l'action» développée par Touraine (1978), au fondement même de la « sociologie de l'expérience » de Dubet (1994). Cette démarche place les rapports sociaux au centre de l'analyse et rejoint, à plusieurs égards, la tradition ethnométhodologique (Coulon, 1993). Cette méthode a d'abord été appliquée à l'étude des acteurs impliqués dans différentes luttes sociales et mouvements sociaux, puis à des situations de marginalité ou à des conduites « décomposées » : la situation de « galère » des jeunes des banlieues en France (Dubet, 1987), les conduites des membres de certains mouvements terroristes (Wieviorka, 1988) et le racisme populaire en France (Wieviorka, 1992). Elle a aussi été appliquée à l'étude de l'expérience comme « unité pratique » (Dubet, 1994 : 241), comme l'expérience scolaire d'élèves, de lycéens et d'enseignants en France (Dubet, 1991; Dubet et Martucelli, 1996), et l'expérience de primo-immigrants et de jeunes de deuxième génération d'origine haïtienne au Québec (Potvin, 1997, 2002, 2007, 2008). Janosz *et al.* (2001) se sont aussi inspirés de cette démarche, du moins en partie, dans leur enquête sur les programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents en milieux défavorisés.

Cette méthode qualitative appréhende l'« expérience sociale » de façon dynamique à partir des débats dans un groupe de discussion, des interactions qui en construisent les conduites et des rapports sociaux qui la constituent. La démarche consiste à amener un groupe à réfléchir à sa propre expérience et à produire une analyse de ses problèmes ou de sa situation. Elle permet au groupe de sortir du simple témoignage pour entreprendre un processus d'analyse, puisque chaque jeune est considéré comme un acteur dynamique et potentiellement réflexif, capable de s'insérer socialement en fonction de son propre rapport à son environnement social. Elle consiste donc à constituer un ou plusieurs groupes d'une dizaine de participants ayant accepté de s'engager dans un processus de recherche sur plusieurs semaines et de se prêter à de discussions et à une « auto-analyse » collective sur leur expérience scolaire et sociale.

Puisque le sens de l'expérience des sujets relève des relations sociales qu'ils entretiennent, la démarche vise généralement à « reproduire » en laboratoire les relations sociales significatives pour les participants, donc à faire intervenir les acteurs de ces relations (enseignants, pairs, etc.), afin d'en constituer une analyse. En d'autres mots, l'intervention sociologique resitue en laboratoire les relations sociales (conflictuelles ou non) entre acteurs, par une expérience de délibération entre ces acteurs qui constitue l'objet même de l'analyse[5]. Les acteurs invités par le groupe lui-même sont généralement des « interlocuteurs » significatifs —parfois partenaires, parfois adversaires— qui réfèrent aux problèmes, aux solutions et aux enjeux de la situation vécue par les jeunes. Les participants se soumettent donc volontairement à des contraintes de situations leur permettant de réfléchir à leur réalité, d'en débattre avec des interlocuteurs, d'en élaborer les significations et l'analyse et d'en saisir les enjeux.

Dans cette recherche, la méthode d'origine n'a toutefois pas été appliquée à la lettre, en raison de l'âge des élèves et à la demande du groupe d'élèves plus âgés. Des interlocuteurs externes n'ont donc pas été invités à rencontrer les groupes, comme c'est le cas habituellement. Nous avons effectué uniquement des débats fermés avec les groupes sur un ensemble de sujets qui les interpellent et sur lesquels nous sommes revenus à plusieurs reprises afin d'approfondir leur réflexion et leur « auto-analyse ». Les jeunes ne se sentaient pas à l'aise pour discuter avec des acteurs externes, surtout pas s'ils font partie de leur quotidien (enseignants, parents, etc.) parce que, disaient-ils,

[5] Généralement, après une ou deux séances de débats fermés avec les participants, dans lesquelles ils témoignent de leur expérience et identifient les espaces de relations (famille, quartier, école), les situations (ou problèmes) et les acteurs concernés par ces situations, il s'agit d'effectuer des séances « ouvertes » qui mettent chaque groupe en face d'interlocuteurs « significatifs » avec lesquels les membres du groupe sont « symboliquement » en relation (ex. jeunes, enseignants, parents, policiers, etc.). Les participants se retrouvent en position de débattre librement avec ces acteurs. Chaque participant est confronté aux positions des autres sur un pied d'égalité, ce qui l'amène à sortir d'un discours abstrait et à réfléchir sur ses conduites, ses démarches ou ses difficultés. Le chercheur analyse la progression ou la régression de certaines positions et le sens de l'expérience qui se décompose-recompose dans les débats. Ces « débats » durent entre deux à trois heures et se déroulent avec des interlocuteurs différents à chaque rencontre. Le nombre d'interlocuteurs est fixé par le groupe et dépend de la disponibilité des invités.

ils ne voulaient pas les « mêler à leurs affaires »[6]. La méthode a donc été adaptée au contexte de la recherche.

Par ailleurs, dans cette méthode, les chercheurs ne se limitent pas à animer la discussion; ils proposent aussi des hypothèses qu'ils testent avec les groupes, une analyse qu'ils ramènent au groupe pour la travailler ensemble. En effet, le groupe exerce une «auto-analyse» de son expérience avec le(s) chercheur(s) et construit une distance par rapport à lui-même. La première étape est de revenir, sous forme de débats, sur chacun des thèmes qui se sont dégagés au fil des rencontres afin de cerner plus distinctement les positions des participants et leur « stabilité ». La deuxième étape consiste en la présentation, par les chercheurs, de leurs hypothèses et raisonnements d'ensemble sur l'expérience du groupe afin que celui-ci « travaille » ses hypothèses et en dégage (ou non) la pertinence et la validation. La méthode exige que la reconstitution théorique de l'expérience soit validée par les sujets comme fondement de sa vraisemblance, puisqu'il s'agit d'un processus collectif de réflexion et d'analyse. Cette procédure fut relativement respectée, lors de la dernière rencontre avec chaque groupe, mais en respectant les « limites » à la capacité réflexive et d'abstraction des plus jeunes (10 ans).

Sur plusieurs semaines, nous avons donc observé et questionné les élèves afin de décrire et de comprendre comment ils construisent leur expérience de l'école, de même que les relations qu'ils nouent avec les adultes, les professeurs, les pairs ou les parents. Nous voulions saisir, dans leurs discours et leurs conduites, comment ils définissent l'école québécoise et comment ils y vivent au quotidien : est-ce avant tout (ou en même temps) pour eux, un espace de socialisation pour s'épanouir dans « leur vie juvénile »? Un lieu d'apprentissage pour « avoir un travail » et « devenir quelqu'un »? Une institution qui fabrique des sujets conformes? Un espace où naissent des projets multiples? Un lieu d'égalité ou d'inégalités, d'inclusion ou d'exclusion, qui produit des parcours et des individus différents?

En outre, notre but était de saisir comment les participants vivent une «expérience» individuelle ou collective, propre à un âge ou à un groupe dans un espace scolaire donné et de comparer ces expériences entre elles afin de produire avec les participants une « connaissance sociologique ». L'observation de l'expérience scolaire à partir du regard des élèves de milieux défavorisés et pluriethniques sur l'école québécoise met en lumière leurs perceptions des dynamiques de l'école et des « mesures » adoptées à leur égard dans et par l'école.

Dans cette perspective, l'expérience de ces jeunes n'est pas l'effet d'une situation « objective » ou d'un problème. Elle renvoie certes à une situation mais aussi à une capacité de définir cette situation du point de vue des intérêts ou des intentions des acteurs. Elle n'est jamais totalement imposée car elle inclut toujours une série de choix

[6] Les jeunes ont eu cette même réaction catégorique lorsque nous avons suggéré d'inviter leurs parents ou différents intervenants de l'école (dont ils avaient longuement parlé) à une petite « fête » pour célébrer la dernière rencontre. Les trois groupes ont refusé.

potentiels ou effectifs et un travail de subjectivation. La « situation » identifiée par le groupe ne peut se définir indépendamment du sens attribué par le groupe. Lors d'une intervention, les acteurs expliquent leur expérience, ses enjeux, ses modalités. La méthode de l'intervention sociologique étudie donc des acteurs dans leur capacité de produire des orientations normatives et des stratégies et d'être partie prenante des rapports sociaux. Le groupe n'est pas centré sur lui-même mais se considère partie prenante, voire « représentatif », d'une situation, d'une action, voire d'un conflit plus large. Dès lors, le sens de l'action des jeunes ne réside pas dans la « conscience » ou dans le discours de l'acteur, mais dans « l'enjeu » des relations et des rapports sociaux. C'est pourquoi l'intervention substitue aux représentations des acteurs l'expérience d'une interaction réelle avec des « adversaires » ou des « partenaires », qui constituent les « figures » des relations sociales et des rapports sociaux.

Enfin, dans cette démarche, le chercheur est aussi un acteur car à travers son questionnement, il interfère sur la réalité des participants. En travaillant avec eux et non sur eux, il intervient de manière active : il oppose ses hypothèses sur l'expérience étudiée et le « travail » de l'acteur et soumet ses réflexions sur le lien entre l'action et les transformations en cours dans la société. Il contribue à la réflexion des acteurs « sur eux-mêmes » et sur les sources de leurs discours, en maintenant une distance de l'analyse à l'action tout au long du processus. Pour travailler avec les participants, il doit jouer le rôle de médiateur dans le passage vers un « dégagement » du sujet face à son discours et à son action, en le mettant dans une position de distance critique et d'analyse.

En résumé, les interventions sociologiques ont été réalisées en fonction de nos objectifs, soit :

- Saisir les modes de construction d'une expérience chez trois groupes de jeunes d'âges différents, à partir de trois axes thématiques, afin d'en dégager les logiques d'action à partir des situations sociales et des relations sociales qu'ils vivent au quotidien. Observer la position et le parcours social et scolaire des jeunes, en identifiant avec les participants les types de positionnements, de contrôles, de normes, de problèmes, d'acteurs, d'enjeux propres à l'école, la famille, les relations avec les pairs, et autres. Les jeunes identifient eux-mêmes l'importance et la signification de ces problèmes ou enjeux.

- Analyser certaines relations sociales à partir des perceptions recueillies.

- Comparer la construction d'une expérience d'un groupe à l'autre et d'une école à l'autre, en dégageant des discours les perceptions et conduites similaires ou différentes.

1.4 DÉMARCHE EMPIRIQUE

Trois niveaux d'expérience ont été explorés successivement : l'école primaire[7], le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire. Nous avons favorisé ces cycles en raison de la capacité réflexive des jeunes de 11-17 ans, et dans l'objectif de suivre et de reconstituer les différentes étapes des parcours scolaires. Nous avons donc sélectionné trois écoles du territoire Bordeaux-Cartierville, dont deux écoles déjà engagées dans la description de la pratique de l'intervenant communautaire-scolaire (ICS). Ces écoles se caractérisent par une forte diversité ethnique des élèves, une certaine défavorisation socioéconomique des familles et un taux important d'élèves issus de l'immigration récente.

TABLEAU I QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DES TROIS ÉCOLES

École	Profil (2005)	Pays de naissance des élèves, ordre décroissant	Langues parlées à la maison (autres que français et anglais)
Préscolaire-primaire	549 élèves 68,35 % issus de l'immigration*	Québec-Canada Liban Roumanie Syrie Algérie Turquie	Arabe Roumain Espagnol Turc Créole
Secondaire, 1er cycle	Secondaires 1 et 2 794 élèves 84,83 % issus de l'immigration	Québec-Canada Liban Haïti Syrie Pakistan Algérie	Arabe Espagnol Créole Ourdou Grec
Secondaire 2e cycle	Secondaires 3,4 et 5 433 élèves 87,62 % issus de l'immigration	Québec-Canada Liban Haïti Syrie Pakistan Algérie	Arabe Espagnol Créole Ourdou Chinois

Source : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2006). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

* Élèves immigrants (première génération) ou élèves nés au Québec dont l'un des deux parents ou les deux parents sont nés à l'extérieur du Canada (deuxième génération).

Dans toutes ces écoles s'appliquaient les politiques et programmes suivants en 2007-2008 :

- La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du MÉQ (1998), de même que le Plan d'action qui en est assorti*;*
- La *Politique interculturelle* de la Commission scolaire de Montréal (CSDM)*;*

[7] À cette école, nous avons rencontré seulement les élèves du troisième cycle (cinquième et sixième années).

- Le *Programme de rapprochement interculturel 2006-2007* du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, qui finance des projets interculturels soumis par les écoles*;*
- La mesure *Élèves non-francophones inscrits au programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français;*
- La mesure *Connaissance de la langue et de la culture d'origine (PELO);*
- Le programme SIAA, *Agir Autrement*, qui s'adresse aux écoles secondaires de milieux défavorisés*;*
- Jusqu'en 2006, l'école primaire bénéficiait du *Programme de soutien à l'école montréalaise*, pour les écoles primaires de milieux défavorisés*;*
- Le programme *Rapprocher les familles et l'école secondaire* (SIAA)*;*
- Deux écoles appliquaient le programme *École en forme et en santé;*
- L'initiative *Un milieu ouvert sur ses écoles.*

Afin de préparer le terrain auprès des jeunes dans chaque école, nous avons procédé à dix entretiens semi-directifs auprès d'acteurs en relation avec ces jeunes, qui ont agit à titre d'informateurs-clés.

TABLEAU II LES INFORMATEURS-CLÉS RENCONTRÉS

École primaire	École secondaire 1er cycle	École secondaire 2e cycle
Directrice[8] (2007-05-25)	Directrice (2007-05-11)	Directrice (2007-18-05)
Intervenante communautaire scolaire (2007-06-20 et 2008-04-22)	Intervenant communautaire scolaire (2007-06-28)	Technicienne en éducation spécialisée (2007-22-06)
Conseillère pédagogique (2007-07-05)	Enseignante de français (2008-04-22)	Technicienne en loisirs et intervenant communautaire scolaire (2008-09-04)

Les objectifs de ces entretiens étaient multiples :

- solliciter leur soutien dans l'identification et le recrutement des jeunes intéressés à participer au processus de réflexion;

- réfléchir avec eux sur la façon dont ce processus pouvait servir à tous, dans le cadre d'activités scolaires (journal de bord, projet personnel, débats)*;*

- évaluer les liens que ces acteurs établissent entre les dynamiques scolaires et du quartier (ex. intimidation, violence, drogue, gangs, ou autres) et les interventions menées par l'école en « réponse » à ces problématiques. Nous voulions obtenir des

[8] Pour des raisons techniques, cet entretien n'a pas pu être enregistré. Il a été reconstruit à partir des notes prises par les deux chercheures présentes.

regards croisés, c'est-à-dire le « diagnostic » de différents acteurs scolaires afin de dresser un portrait large des mesures ou interventions dans les trois écoles et des dynamiques sociales ayant mené à l'adoption de ces mesures.

Par ailleurs, les entretiens avec les directrices des trois écoles avaient également pour but de leur présenter la démarche de réflexion que nous souhaitions entreprendre avec certains jeunes de leur école, de même que de solliciter leur appui pour la constitution des groupes d'élèves. Nous avons aussi proposé qu'un intervenant de l'école puisse agir comme personne-ressource auprès des jeunes pour faciliter l'organisation des rencontres. Cette personne devait entretenir une relation de confiance avec les jeunes, et se porter volontaire. Il s'est avéré que ces personnes-ressources occupaient des fonctions différentes dans chaque école : au primaire, il s'agissait de l'intervenante communautaire scolaire (ICS), au premier cycle du secondaire, d'une enseignante de français et au deuxième cycle du secondaire, de la technicienne en loisirs[9].

1.4.1 LE RECRUTEMENT DES JEUNES

Un groupe d'élèves volontaires et d'origines ethniques variées a été constitué dans chacune des trois écoles du territoire de Bordeaux-Cartierville, entre septembre et décembre 2007. Initialement, notre intention était de former trois groupes composés de 10 élèves (idéalement cinq garçons et cinq filles) d'origine ethnique différente, dont cinq qui ont immigré depuis au moins cinq ans et qui ont fréquenté une classe d'accueil à leur arrivée, et cinq qui sont nés au Québec de parents nés à l'étranger (deuxième génération). L'objectif était de comparer les perceptions et discours des jeunes des deux générations sur plusieurs dimensions reliées à leur expérience sociale et scolaire (dont la construction de l'identité). Ces critères ont été relativement respectés puisque près de la moitié des jeunes qui ont participé entièrement au processus de réflexion collective[10] était née au Québec (10/24 de deuxième génération) et l'autre moitié à l'étranger (14/24 de première génération). Parmi les jeunes nés à l'étranger, neuf sur quatorze avaient fréquenté une classe d'accueil, mais neuf étaient au Québec depuis moins de cinq ans. Par contre, les groupes étaient légèrement plus petits que prévu parce que peu de jeunes se sont portés volontaires. Les filles étaient un peu plus nombreuses (15/24) que les garçons, surtout chez les élèves du primaire (7/8). Le groupe du primaire et celui du premier cycle secondaire comportaient un seul « Québécois francophone de vieille souche », qui sont par ailleurs très minoritaires dans ces trois écoles (Tableau III). Le groupe du deuxième cycle du secondaire n'en comportait aucun.

[9] Des entrevues ont été réalisées avec ces trois personnes-ressources vers la fin de la collecte des données.
[10] Deux jeunes dans les deux écoles secondaires sont venus seulement à la première rencontre. Nous les avons exclus de la liste des participants.

TABLEAU III CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES DES TROIS GROUPES D'ANALYSE

Pseudonyme	Age	Degré	Lieu de naissance		Sexe	Âge arrivée	Accueil	Degré arrivée	Lieu naissance/parents	
			Québec	Autre					père	mère
École primaire										
Sarima	10	5e	oui		F				Égypte	Égypte
Yamina	11	5		Liban	F	10	non	3	Liban	Liban
Nayla	11	5		Turquie	F	6	oui		Turquie	Turquie
Elianne	11	6	oui		F				Turquie	Turquie
Fatima	10	5	oui		F				Guinée	Guinée
Étienne	10	5	oui		M				Québec	Québec
Larissa	10	5		Liban	F	1,5	non		Liban	Liban
Sabrina	10	5	oui		F				France	Brésil
École du 1er cycle du secondaire										
Sayad	13	sec 2		Syrie	M	0,5	non		Syrie	Syrie
Mireille	13	sec 2	oui		F				Liban	Liban
Pascal	12	sec 1	oui		M				Québec	Québec
Abib	15	sec 2		Afghanistan	M	10	oui		Kazakhstan	Afghanistan
Amina	13	sec 2	oui		F				Maroc	Maroc
Layla	14	sec 2		Syrie	F	10	oui	5	Syrie	Syrie
Elipha	13	sec 2		Guinée	M	13	non	sec 2	Guinée	Guinée
Alain	13	sec 2		Liban	M	10	oui	5	Syrie	Liban
Abdul	14	sec 2		Syrie	M	13	oui	sec 1	Syrie	Liban
École du 2e cycle du secondaire										
David	17	sec 5		Philippines	M	14	oui	--	Inde	Inde
Lison	16	sec 4		Cameroun	F	16	non		Cameroun	Cameroun
Manu	17	sec 5		Algérie	F	8	oui	3	Algérie	Algérie
Pierre	16	sec 5	oui		M				Grèce	Grèce
Juliet	15	sec 4		Roumanie	F	13	oui	sec 2	Roumanie	Roumanie
Élisa	16	sec 5	oui		F				Laos	Laos
Raela	18	sec 5		Syrie	F	16	oui	--	Syrie	Syrie

L'organisation des groupes s'est effectuée en collaboration étroite avec des intervenants scolaires, afin d'inscrire (ou de « réinvestir ») la collecte des données dans le cadre d'une activité scolaire ou parascolaire[11]. Nous avons donc recruté ces jeunes par le biais d'intervenants scolaires intéressés par la recherche, qui se sont avéré jouer le rôle de personne ressources : une enseignante, une ICS et une technicienne en loisirs. Ce mode de recrutement a favorisé la participation d'un certain « type » d'élèves dans chacun des groupes. Ainsi, les élèves du groupe de l'école secondaire de deuxième cycle étaient tous membres du conseil étudiant. Il s'agissait donc de jeunes impliqués dans les activités de l'école, qui se connaissaient relativement bien. De même, à l'école secondaire de premier cycle, les élèves faisaient tous partie de la même classe de français, sauf un. Ils avaient toutefois peu de contacts entre eux en dehors de ce cours.

[11] Pour les élèves du deuxième cycle du secondaire, il pouvait s'agir du projet personnel tel que préconisé dans le nouveau *Programme de l'école québécoise* (la réforme). Mais des contraintes de temps ont empêché d'exploiter cette idée jusqu'au bout.

Enfin, à l'école primaire, les élèves participaient ensemble à certaines activités et plusieurs étaient dans la même classe.

La collecte des données s'est effectuée d'octobre 2007 à mai 2008. Le terrain s'est déroulé en deux temps. Dans un premier temps, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs auprès d'acteurs scolaires (directeurs, enseignants, animateurs de vie communautaire, conseillers pédagogiques) qui ont agit comme informateurs-clés afin de saisir les dynamiques et problématiques propres à chaque école. Dans un second temps, nous avons procédé à l'étude en profondeur de l'expérience scolaire et sociale des élèves de ces écoles. Les canevas thématiques des entretiens ont été analysés en fonction des trois « logiques » de l'expérience (intégration normative, logique stratégique, subjectivation).

Le temps qui nous était imparti pour réaliser le terrain, les difficultés rencontrées pour démarrer les trois groupes de discussion en simultané et certaines contraintes liées au calendrier scolaire ont nécessité une adaptation de la démarche. Ainsi, entre décembre 2007 et mai 2008, sept rencontres ont eu lieu à l'école primaire, six à l'école secondaire de premier cycle et seulement quatre à l'école secondaire de deuxième cycle en raison de la constitution tardive du groupe et de l'annulation d'une rencontre. Les ententes avec les jeunes étaient différentes dans chacune des écoles. À l'école primaire, nous avons rencontré les jeunes après les classes alors que dans les deux écoles secondaires, les rencontres avaient lieu sur l'heure du midi et ne pouvaient déborder de l'horaire prévu. L'assiduité des jeunes aux rencontres a été très bonne, variant entre 70 à 100 % selon les séances. L'absence des jeunes à une ou plusieurs réunions était généralement attribuable à des conflits d'horaire avec d'autres activités parascolaires.

La méthode a opéré avec une équipe de chercheurs qui sont parfois en position d'animateurs, parfois en position d'analystes. Cinq à six entrevues de groupe (qui duraient entre une heure et deux heures), échelonnées sur l'année scolaire, ont été réalisées avec chaque groupe par les trois chercheures. Chaque entrevue revenait sur la rencontre précédente, afin d'approfondir la réflexion du groupe sur certains sujets. L'analyse interne des groupes est en mode continu et aboutit à une théorisation de l'expérience, validée par les sujets. L'analyse comparative des constructions théoriques de chaque groupe a conduit à dégager les spécificités à chaque tranche de vie (troisième cycle du primaire, premier et deuxième cycles du secondaire).

Certaines limites sont nettement associées à cette méthode, dont, notamment, l'effet de groupe sur les opinions et la difficulté d'obtenir les perceptions de tous les jeunes dans des discussions à 12 ou 13 personnes, puisque certains interviennent moins que d'autres. En ce sens, il est à noter que les tours de parole étaient libres. Certains jeunes ont donc pris davantage la parole.

1.4.2 LES SUJETS OU THÈMES DISCUTÉS

Le canevas d'entretien s'articulait autour de trois axes : scolarisation, socialisation et trajectoire sociale plus large. Le premier traitait d'un ensemble de sujets ou de thématiques reliées **à l'intégration sociale au sens large** :

- vie de quartier et perceptions des dynamiques locales*;*
- identité, sentiment d'appartenance (ethnique, nationale, québécoise)*;*
- parcours migratoire, circonstances du départ du pays d'origine, perception du pays d'origine (ou de celui des parents)*;*
- adaptation de la famille et des parents*;*
- vie quotidienne au Québec*;*
- perception de la société d'accueil et de l'identité personnelle, sociale ou culturelle.

Le second thème traitait du **parcours scolaire** (**la scolarisation**) depuis la maternelle :

- réussites et échecs, résultats, performance (retard, déclassement, redoublement)*;*
- séjour dans une classe d'accueil*;*
- perception de l'environnement scolaire*;*
- changements d'école et de pays*;*
- forces et faiblesses, préférences dans les matières, les activités*;*
- implication dans les activités parascolaires;
- travail futur, et autres.

Le troisième thème traitait des **relations sociales** (**la socialisation**) :

- interethniques, adultes-jeunes, garçons-filles, enseignants, intervenants scolaires, parents, famille élargie, pairs, amis-es et autres.

Ces thèmes ont été abordés par tous les groupes, mais avec plus ou moins d'intensité ou d'intérêt selon les groupes. Ainsi, à l'école primaire (10-11 ans), les élèves sont revenus fréquemment sur les rapports entre garçons et filles, les secrets et l'intimité, l'amitié et des relations avec les pairs. Pour sa part, le groupe des 13-14 ans s'est longuement attardé sur le processus migratoire et leurs perceptions des activités scolaires. Enfin, le groupe du deuxième cycle du secondaire (15-19 ans) a connu des débats plus intenses sur les projets professionnels et, surtout, sur des enjeux éthiques et moraux : les pratiques religieuses, la liberté de conscience, les rapports entre les sexes, la construction de soi.

Les données présentées ici sont plutôt « descriptives », en raison du caractère général d'un rapport de recherche. Des analyses plus approfondies des données feront l'objet de diverses publications au cours des prochains mois.

2.1 L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

2.1.1 PROFIL GÉNÉRAL DE L'ÉCOLE SELON LES PERCEPTIONS D'INTERVENANTS

Selon les quelques intervenantes rencontrées au début de cette recherche, cette école dispose d'un ensemble de projets et de services complémentaires visant à soutenir les jeunes qui éprouvent certaines difficultés, en plus des politiques et programmes énumérés précédemment. Elles parlent notamment de la présence, à temps partiel ou à temps complet, d'une psychoéducatrice, d'un orthopédagogue, d'une conseillère pédagogique, d'une hygiéniste dentaire et d'un travailleur social même si, mentionnent-elles avec regret, l'école ne bénéficie plus du *Programme de soutien de l'École montréalaise,* dédié aux écoles de milieux défavorisés. Par ailleurs, les intervenants mentionnent avec fierté qu'il s'agit d'une « école verte » *Bruntland*, dont les activités parascolaires sont en partie financées par la Ville de Montréal, les Loisirs de l'Acadie et la Table de concertation jeunesse Bordeaux-Cartierville. De même, les activités parascolaires réalisées sous la surveillance de l'intervenante communautaire-scolaire grâce au projet *Un milieu ouvert sur ses écoles* sont très valorisées par les informatrices.

Les « informatrices-clés » estiment que la défavorisation socioéconomique du quartier et de l'école n'affecte pas la situation de la majorité des familles des élèves qui fréquentent l'école. Selon une intervenante :

> « En général, c'est des gens qui vivent bien, qui arrivent… Ils ont des petits commerces et ils se débrouillent assez bien. Ce n'est pas très défavorisé. Ce n'est pas la majorité des familles ».

Une autre intervenante ajoutera également :

> « Il peut être difficile de déceler les familles qui sont plus défavorisées. Souvent, la désorganisation est due à la non-maîtrise de la langue française plutôt qu'au manque d'argent. Les parents ne comprennent pas toujours les consignes de l'école qui arrivent à la maison et du coup, il va manquer des choses dans le sac de l'enfant le lendemain. Ce n'est pas toujours parce que les parents n'ont pas les sous pour acheter ce qu'il fallait ».

Selon elle, ce quartier était anciennement marqué par la délinquance et la drogue, mais depuis qu'il existe des projets comme *MOÉ*, la situation s'est « assainie beaucoup ». Il existerait désormais un « filet de sécurité » autour des jeunes identifiés comme « plus fragiles ».

Malgré quelques cas isolés d'intimidation et de violence assez inquiétants, aux dires des intervenantes, des activités sportives et des mesures préventives ont été mises en place dans le but d'« occuper les jeunes pour qu'ils ne traînent pas après les classes ». Elles

estiment que les partenariats avec les organismes communautaires du quartier sont nombreux; « une communauté tissée serrée », selon une intervenante. De plus, bien que les activités sportives occupent une grande place dans cet établissement, l'accent a aussi été mis sur les activités culturelles, telles que l'improvisation, la chorale, etc.

Les intervenantes estiment en général que les enseignants de cette école se sentent très concernés par la situation des enfants. Selon elles les enseignants ont une tâche « inimaginable », qui va de « vérifier les boîtes à lunch » jusqu'à « parler de l'hygiène physique », en passant par le fait de « s'assurer que l'enfant a des bottes d'hiver ». Ils sont en général préoccupés par les difficultés des élèves dans l'apprentissage du français. Plusieurs enfants intelligents se retrouvent en échec scolaire à cause de la « barrière de la langue ». Selon une intervenante, « si les parents n'apprennent pas le français, cela nuit, en bout de ligne, à leur enfant ».

Selon elles, le pouvoir de l'école sur les familles reste toutefois assez faible. Si les familles ont une responsabilité à l'égard des enfants, elles soutiennent que certains enfants ne sont pas « investis » par leurs parents, qui sont trop préoccupés par leur « survie » au quotidien. Leur contact avec l'école se réduit toujours à de mauvaises nouvelles :

> « À force d'aller à l'école et de se faire dire que ça ne va pas bien ou que ça va bien dans certains domaines mais qu'en général, l'enfant ne réussit pas, les parents finissent par abandonner. Ils ne vont plus rencontrer les intervenants ».

Les parents s'impliquent peu, soit parce qu'ils ne parlent pas la langue, soit parce que leur niveau d'éducation est faible, selon une autre intervenante :

> « Cela dépend beaucoup du niveau d'éducation des parents. Je n'ai pas de statistiques, mais intuitivement, je pense que c'est ça. On s'implique davantage quand on sait à quoi ça sert ».

Les informatrices disent, toutefois, que les relations écoles-familles ont été mises au cœur de la mission de l'école. Beaucoup d'activités sont donc régulièrement organisées pour inciter les parents à participer à la vie scolaire, mais l'implication assez faible.

2.1.2 PROFIL DES ÉLÈVES DU GROUPE

Les jeunes de ce groupe, majoritairement nés au Québec, sont de deuxième génération et avaient tous 10 ou 11 ans. Un seul d'entre eux a fréquenté une classe d'accueil au primaire et 9 sur 10 étaient des filles.

Les principales questions qui ont suscité des débats intenses entre les jeunes ont été : les rapports interethniques*;* les relations amoureuses*;* les rapports avec les parents, les enseignants, l'ICS et les autres intervenants scolaires*;* les amis(es)*;* la performance scolaire*;* le « mythe du retour » au pays d'origine des parents.

2.1.3 L'INTÉGRATION SOCIALE

Les raisons du départ du pays d'origine des parents sont variées; deux des élèves ont quitté à cause de la guerre dans le pays d'origine. Un autre explique être venu rejoindre les membres de la famille élargie, qui ont tous quitté le pays d'origine. Un quatrième estime que ses parents ont choisi d'immigrer pour l'éducation de leurs enfants. Selon tous les élèves du groupe, leurs parents attribuent une valeur supérieure (et universelle) aux diplômes nord-américains. Deux autres élèves ne connaissent pas les raisons exactes de leur immigration.

Les parents entretiennent une sorte de nostalgie du pays, voire un « mythe du retour » : trois élèves soutiennent assez fermement qu'ils « retourneraient » dans le pays d'origine de leurs parents (qu'ils connaissent peu), « *parce que c'est le vrai pays »; « parce qu'ici, c'est plate », « c'est froid et c'est laid »*. Pour un élève, le retour est peu probable parce les conditions ne sont pas bonnes, alors qu'une autre, née au Québec, évoque des images idylliques du pays d'origine de ses parents. Etienne, qui est le seul Québécois d'origine « canadienne-française », se sent un peu mal à l'aise dans la discussion sur le Québec, puisqu'il ne comprend pas pourquoi ses amis ne semblent pas apprécier leur vie ici.

Les jeunes parlent de leur processus d'adaptation au Canada. Certains mentionnent que leurs parents ont eu des difficultés d'intégration à leur arrivée, ou continuent d'en avoir. Si quelques parents semblent relativement éduqués ou scolarisés, le discours des jeunes indique que plusieurs parents ont connu une « chute sociale » et une déqualification, par rapport aux études effectuées ou au travail exercé dans leur pays d'origine. Quelques-uns ont dû (ou ont choisi de) refaire des études parce qu'ils n'ont pu exercer leur profession. Certains jeunes viennent de familles issues, plus visiblement, des classes populaires ou socialement « défavorisées » alors que d'autres familles semblent connaître une pauvreté de type « situationnelle » (liée à la migration) plutôt que « générationnelle » (Payne, 1998). La plupart des parents occupent toutefois des emplois peu spécialisés dans le secteur tertiaire, et certains semblent cumuler plusieurs emplois et ou des périodes de chômage. Cet extrait des échanges avec les jeunes sur le travail des parents témoigne de ces réalités :

> Sarima *: Ma mère, avant, elle travaillait dans un entrepôt de vêtements. Elle va peut-être retravailler là-bas mais ce n'est pas sûr. Mon père travaille comme livreur. Il avait un magasin de fruits et légumes et maintenant il a fermé parce que ça ne faisait pas beaucoup d'argent et tout. Maintenant il est revenu à son ancien travail et il prend des livraisons de fruits et légumes, il va dans le marché, et il les achète.*
>
> Larissa *: Ma mère je ne sais pas trop. Je lui demande toujours. Elle est blablabla. Je ne comprends rien. Mon père, il est comptable et il travaille dans une bijouterie, et aussi il est le boss du dépanneur, d'un dépanneur.*
>
> Elianne *: Ma mère elle travaille dans un restaurant et mon père il travaillait. Je ne sais pas moi non plus très bien c'est quoi, mais maintenant il ne travaille plus.*

> Fatima *: Ma mère, elle travaille dans un grand magasin, dans un centre d'achat. C'est la fin de semaine et les autres jours, elle est dans un bureau de crédit de lunettes. (…) Moi ma mère, elle n'a pas fait ce qu'elle voulait. (…) Mon père, il fait n'importe quoi.*
>
> Yamina *: Ma mère elle n'est même pas ici. (…) Elle est partie au Liban pour travailler.*
>
> Chercheure *: Depuis longtemps?*
>
> Yamina *: Je ne sais pas, trois semaines. (Mon père) Il étudie pour être dentiste. Parce qu'il doit refaire ses diplômes.*

Par contre, les élèves apportent peu de détails sur l'appréciation que leurs parents font de leur vie et de leur emploi au Québec, sur les différences entre leur emploi actuel et celui qu'ils occupaient dans leur pays d'origine. Deux élèves précisent que leur mère ne travaillait pas dans le pays d'origine, mais qu'elle travaille au Québec.

Les revenus familiaux semblent relativement modestes mais les parents ont des attentes et des conduites de « classes moyennes » face à l'éducation de leurs enfants (performance et réussite), ou encore face aux loisirs, qui semblent être « éducatifs » et organisés : musique, sport, sorties familiales, visite dans le pays d'origine. Les parents contrôlent aussi les fréquentations des enfants, qui reçoivent leurs amis à la maison. Ils semblent soumis à un contrôle familial beaucoup plus serré que les élèves des classes populaires de « vieille souche ». Les élèves rapportent des situations familiales qui rendent difficiles selon eux les échanges significatifs au quotidien avec leurs parents, comme le père qui travaille tard le soir, la mère qui fait le ménage et qui s'occupe du petit frère, et d'autres.

Le discours des jeunes montre une forte empreinte de la culture d'origine des parents sur la définition de leur identité personnelle et de leurs « appartenances », peu importe leur génération (cinq sur sept sont nés au Québec). Parlant des jeunes issus de l'immigration dans leur groupe d'amis, l'un des élèves est persuadé que *« la majorité des personnes aiment plus le pays de leurs parents que le pays où ils sont nés ».* Trois élèves (nées au Québec) soutiennent fermement qu'elles iraient vivre dans le pays d'origine de leurs parents. La plupart connaissent peu le pays d'origine des parents et ils y vont généralement en vacances, pour voir la famille et s'amuser, ce qui peut contribuer à donner un caractère idyllique et exotique à ce pays. Plusieurs mentionnent que leurs parents entretiennent un projet de « retour au pays d'origine », mais la plupart estiment que ce retour est peu probable (voire mythique).

Aucun des élèves ne disaient s'identifier à la « culture québécoise », même s'ils sont presque tous nés au Québec et qu'ils baignent au quotidien dans un contexte scolaire, social et médiatique québécois. Ils écoutent la même musique et les mêmes émissions que les autres jeunes québécois, notamment le hockey (en s'identifiant tous à l'équipe des Canadiens de Montréal), mais ils veulent s'en distinguer. Certains élèves définissent les « Québécois » comme étant ceux qui parlent le « français québécois » et ont une perception critique, voire négative de « ce groupe », qui serait trop tourné vers le passé et peu intéressés à la réalité des autres pays et à la politique internationale.

La discussion sur l'appartenance culturelle a une forte composante émotive, car elle est surtout rattachée à l'identité « familiale » qui est plus forte à cet âge, et plus forte aussi chez la plupart des familles immigrantes en raison du processus migratoire (Vatz-Laaroussi *et al*., 2005). Les réponses des élèves laissent transparaître un certain malaise : ils évitent de se prononcer sur leur appartenance à la « culture québécoise » lorsque la question est directement posée, préférant se dire canadiens, montréalais ou lavallois.

Les élèves qualifient clairement le microsome de leur école et de leur quartier : *« le quartier est arabe », «… il y a des cours d'arabe aussi à l'école… »; « … la directrice est arabe…. »; « Moi, dans mes amis, il y a plus d'Arabes, il n'y a que x et moi qui n'est pas arabe… »; « Les seules personnes qui ne sont pas arabes, (cinq noms), tout le monde parle arabe… »*. Mais certains disent qu'ils ne sont pas influencés par les différences culturelles dans le choix des amis(es). Pourtant, ils soutiennent presque tous qu'ils n'épouseraient pas un Québécois francophone de « vieille souche ». Il y a peut-être un effet relatif au « conformisme groupal » sur cette question, mais il est sûr que leur discours survalorise « l'identité parentale » par rapport à leur appartenance au Québec (leur propre pays d'origine, pour la majorité).

2.1.4 LA SCOLARISATION

Au primaire, les conduites des jeunes sont plus normatives et la vie juvénile est prédominante. Les élèves du primaire aspirent davantage à se fondre dans le conformisme du groupe. Ce « conformisme » se révèle à travers les thèmes prédominants de leur discours sur les règles de vie et la discipline, les rapports aux parents ou la différenciation des sexes au sein de l'école. L'expérience scolaire enfantine est largement dominée par un principe d'intégration, au sens sociologique du terme, c'est-à-dire par l'intériorisation, chez les élèves, des attentes et des normes scolaires, constamment rappelées par l'autorité de l'enseignant et des adultes. À cet âge, les jeunes veulent plaire à leur enseignant et à leurs parents. Ils sont ce que les adultes en font de manière plus ou moins volontaire.

Le discours des jeunes rencontrés va abondamment en ce sens. Ils intègrent les fortes attentes de réussite scolaire et sociale de leurs parents immigrants. Plusieurs ressentent ces attentes comme une pression sur eux. L'un mentionne le « retrait des privilèges » par ses parents lorsqu'il a de mauvaises notes (« *ils ne me laissent pas écouter le Canadien (équipe de hockey)…* »), l'autre soutient que ses parents l'obligent à travailler à la maison alors qu'un troisième affirme qu'ils l'amènent plutôt à trouver sa propre motivation. Plusieurs élèves avouent être « stressés par les examens » et développent un souci de la performance. À quelques reprises, une jeune parle de son anxiété face à la réussite scolaire et de ses parents qui l'enferment dans sa chambre afin qu'elle travaille. Elle dit accorder une grande valeur aux résultats scolaires et qu'elle et ses amies pleurent lorsqu'elles n'ont pas de bonnes notes : *« Pour moi, avoir des bonnes*

notes, c'est dans les 80 %, si je n'ai pas ça, je sens que je vais couler ». Les autres élèves lui mentionnent sa propension à toujours penser « qu'elle n'est pas bonne ».

Le discours de ces jeunes issus de l'immigration indique qu'ils portent le poids de la réussite qu'exigent pour eux leurs parents. Pour de nombreux parents, l'école est au service d'un projet de réussite sociale, mais aussi, de réussite du projet migratoire. Les parents ne veulent pas avoir fait des « sacrifices » pour rien. L'objectif semble bien être le culte de la performance, objectif avouable à travers la fierté du suivi parental quotidien du travail de l'enfant, mais moins inavouable quand les exigences de réussite soumettent leur enfant à de trop fortes pressions.

Dans les discussions entre jeunes sur la réussite scolaire, trois points de vue ressortent :

- Le premier associe la réussite scolaire aux demandes des parents et des adultes afin d'intérioriser et de respecter les normes scolaires, et de pouvoir jouer un rôle social (de citoyen) plus tard. Il ne faut pas décevoir le maître et les parents, car il faut réussir selon les normes sociales, qui valorisent les mathématiques, les sciences et la langue du groupe majoritaire comme « matières » de base pour s'intégrer à la société.

- Le second point de vue associe la réussite scolaire uniquement à une logique de marché, plus instrumentale et stratégique : avoir de bonnes notes pour assurer la poursuite des études, l'obtention d'un bon curriculum vitae, puis d'un bon boulot. Il faut donc se préparer à la compétition, être un bon élève, acquérir les bases et les méthodes. Cette compétition provoque un stress dont plusieurs jeunes font mention.

- Le troisième point de vue s'articule autour d'une logique éthique et d'objectifs liés au « bonheur » ou à l'authenticité : il importe d'aimer étudier, apprendre de nouvelles choses pour se cultiver et être « heureux » dans son travail futur.

C'est dans la triangulation des relations avec les acteurs significatifs (enseignants, parents, pairs) que ces « logiques » prennent leur sens, surtout lorsque les enfants parlent de « problèmes » scolaires qui trouvent leur source dans la famille, à l'extérieur de leur cercle d'amis ou l'école. Il va de soi, aux yeux des écoliers, que les parents sont des acteurs importants de l'école, dans le bon ou dans le mauvais sens du terme. Si certains critiquent les attentes « excessives » de leurs parents face à leur performance et à leur réussite scolaires, tous les élèves du groupe expliquent, tout naturellement, les difficultés scolaires de leurs camarades par le désintérêt ou la « violence » de leurs parents. À leurs yeux, si certains enfants deviennent « déviants » face aux normes de l'école, c'est à cause de leurs parents :

Sarima *: Moi mes parents ils ne me frappent pas.*

Chercheur*e : Ils ne te frappent pas ? (…)*

Yamina *: C'est parce qu'un gars dans notre classe, ses parents le frappent. C'est X.*

Larissa *: X, on dirait qu'il fait exprès pour se faire frapper.*

Chercheure *: Est-ce que vous pensez que ses parents sont violents (…) ?*

Étienne *: De toute façon, il ment tellement que peut-être que ce n'est même pas vrai. (…)*

Sarima*: Mais son père, il fait peur.*

Fatima *: Il a une tête carrée comme son père. (…) C'est le genre de gars qui veut… il traite les autres et lui il n'a pas de bonnes notes à l'école…Il échoue tout le temps (…).*

Yamina *: En classe, il y a une fille à côté de lui. Elle a des bonnes notes et il essaie de la déranger pour qu'elle soit comme lui.*

Elianne *: Lui il a toujours des E (…) Il prend des revanches sur les autres juste parce qu'il a de mauvaises notes.*

Sabrina *: Et tellement qu'il a de mauvaises notes et qu'il ne veut pas les montrer à ses parents, il les fait signer par sa sœur.*

Cet extrait montre aussi l'importance du respect des normes scolaires pour ces jeunes. À cet âge, le regard de l'autre est important dans la définition de l'identité, de l'intégration à un groupe et de l'appartenance : le regard des parents, des enseignants, des amis(es). Les élèves parlent des conséquences d'avoir un dossier qui relate leurs mauvais comportements et leurs entorses aux règlements de l'école.

Lorsqu'ils discutent des « avantages » et des « désavantages » de l'école, le discours des jeunes mentionne, parmi les avantages, différents facteurs reliés à la vie juvénile et à leur futur travail : voir ses amis chaque jour, avoir un bon curriculum vitae, les professeurs qui sont gentils, une bonne directrice, de bons amis, des gens de diverses origines, le conseil d'élèves, les activités parascolaires et les activités spéciales (comme les visites de joueurs professionnels de hockey et de soccer, qui donnent du « prestige » à l'école).

Quant aux désavantages, ils sont souvent liés aux difficultés d'apprentissages, aux matières « inutiles », aux comportements « déviants » qui entraînent des punitions ou des sanctions, aux conflits entre les jeunes (voir ceux que l'on n'aime pas ou ceux qui agacent, ceux qui ne sont pas intelligents), aux professeurs « méchants » ou trop sévères, qui humilient certains élèves devant leurs camarades; aux mauvaises notes et au fait de se lever tôt.

L'école privée est mentionnée à plusieurs reprises et n'est que le prolongement d'une compétition devenue plus difficile : beaucoup d'entre eux, notamment ceux de deuxième génération, soutiennent qu'ils éviteront l'école secondaire du quartier pour

un établissement plus réputé qui couronnera leurs performances. Ces écoliers possèdent déjà les premiers outils d'une véritable stratégie de carrière.

Contrairement à ce que l'on constate généralement chez les jeunes de milieux défavorisés du groupe « majoritaire », les élèves d'origine immigrante rencontrés, valorisent énormément l'obtention d'un diplôme (notamment universitaire) et se projettent facilement dans l'avenir en raison, sans doute, d'un capital social et culturel différents (Corak, 2005, 2006; Sweet, Anisef et Walters, 2008). Dans l'ensemble, ils considèrent avoir une bonne « estime de soi scolaire » et un sentiment de capacité à réussir. Même si plusieurs sont de pays ou de milieux sociaux défavorisés, les voyages fréquents, le contact avec la diversité et l'apprentissage de plusieurs langues leur fournit des occasions et des « atouts » dont ne disposent pas nécessairement les enfants non-immigrants de milieux défavorisés. Ils ont presque tous de fortes ambitions, qui sont *très précises* et souvent liées aux métiers et professions payants, souvent associés à la santé : médecin, pédiatre, psychoéducatrice, masseur thérapeutique, mais aussi vétérinaire et avocat. Certains parlent d'influences et de modèles parmi les membres de la famille : untel qui a une carrière scientifique, une tante psychothérapeute ou une cousine avocate. Ils justifient leurs choix par l'importance de la rémunération et par l'intérêt pour un aspect spécifique de la profession citée (aimer les animaux, les causes à défendre, les beaux athlètes, s'intéresser au fonctionnement du corps humain…). Ils font un usage stratégique de l'école.

Mais les jeunes développent aussi leur propre « subjectivation », distance critique et conduite éthique pour contourner des règles scolaires jugées trop sévères ou injustes. Par exemple, s'ils comprennent la nécessité du règlement les obligeant à parler français à l'école, ils estiment que c'est parfaitement justifiable à l'intérieur des classes mais exagéré dans la cour de récréation. Pour contourner ce règlement et pour respecter les consignes de discipline, les élèves se passent parfois des billets dans les classes pour s'exprimer dans leur langue maternelle.

En ce qui concerne la vie communautaire à l'école, les activités scolaires et parascolaires apparaissent centrales dans le discours des jeunes et semblent même déterminer le choix de l'école secondaire pour certains. Elles font partie de la vie juvénile. Pour eux, les apprentissages ne sont pas seulement cognitifs, car ils disent développer leur personnalité, leurs talents, leur conduite en société, leur engagement, leur motivation et leur sentiment d'appartenance envers l'école à travers les activités scolaires. Les activités sont associées à des moments de détente et de plaisir, à une liberté d'expression et d'action (« *On a le droit de parler* »), à la découverte, à l'affirmation de soi et au « congé de cours ».

Par contre, ils reprochent à l'école et aux enseignants de décider pour l'ensemble des élèves et de ne pas tenir compte de l'avis du conseil d'élèves en ce qui concerne les activités scolaires et les sorties. Ils ne se sentent pas mobilisés ou impliqués comme des « acteurs » de l'école. Leur discours montre une certaine « aliénation » à cet égard. Ils

reprochent aussi à l'école d'utiliser ces activités comme des objets de sanction ou de punition : ils en sont privés lorsque leur classe est en retard sur le programme pédagogique, par exemple.

Les activités scolaires ou parascolaires sont toutefois centrales dans le climat scolaire et la capacité de se réaliser ou de s'affirmer dans son identité : selon eux, c'est par « goût personnel » qu'ils vont choisir de faire une activité sportive ou culturelle. Ces activités favoriseraient la réussite scolaire, le sentiment d'appartenance, la construction de l'identité et la motivation, comme le soulignent aussi plusieurs études (MELS, 2005). Ils dressent la liste des activités auxquelles ils participent ou ont participé, mais sans distinguer celles qui sont faites en classe avec le professeur (improvisation, arts plastiques, etc.), celles qui constituent des activités scolaires ou parascolaires mises au calendrier de l'école (sorties à la Maison Théâtre, cinéma, clowns sans frontière, aide aux devoirs, médiation culturelle), celles qui renvoient à des mesures sociales (comme la fête organisée avec un organisme de base du territoire pour les parents et les élèves), ou encore les activités organisées par le service de garde (spectacle amateur, karaoké).

Les jeunes identifient une dizaine d'adultes qui travaillent à l'école et ils parlent de leurs tâches ou contributions à la vie de l'école : organisation d'activités, bénévolat, projet sur l'intimidation, heure du conte avec les « premières années », musique, sports, etc. Toutefois, deux seulement sont considérés comme étant particulièrement significatifs dans leur expérience scolaire : l'intervenante communautaire scolaire (ICS) et un professeur d'éducation physique. L'ICS est particulièrement appréciée pour sa personnalité, les rapports de proximité qu'elle établit avec les jeunes et le grand nombre d'activités qu'elle organise. Le regard posé sur ces adultes porte sur leur dynamisme pour organiser des activités stimulantes. Ils estiment, *a contrario*, que certains adultes de l'école n'auraient pas les habiletés pour faire des activités et n'apprécieraient pas suffisamment les enfants.

2.1.5 LA SOCIALISATION

Les relations avec les pairs

Pour les jeunes du primaire, la socialisation scolaire est parfois complémentaire de celle de la famille. Mais la socialisation par le groupe d'amis ou de pairs a aussi une place. La thématique de la relation avec les pairs et les amis(es) représente à elle seule 40 % du temps de discussion, toutes rencontres confondues. Le dialogue était très franc et passionné entre les élèves du groupe, et les chercheures ne sont pas toujours parvenues à freiner leurs ardeurs.

Au long des échanges, les jeunes proposent leurs conceptions des types de relations qui unissent les élèves de leur école. Ainsi, le travail d'équipe n'est pas du même ordre que la relation d'amitié; la relation qu'ils ont avec les élèves des classes d'accueil ne s'inscrit pas toujours dans un comportement altruiste mais ces classes représentent un bassin d'amis potentiels.

Dans leur discours, les références à la « gang » ne sont pas fréquentes, leurs relations étant principalement dyadiques (le ou la *Best Friend*). Par contre, lors des échanges, les élèves commentent continuellement le comportement de l'un ou l'autre dans le groupe de discussion, exerçant sans cesse sur (ou entre) eux une énorme pression sociale. Cette forme « d'ingérence » est l'une des formes les plus fréquentes d'interaction entre les jeunes du groupe.

Ils ont une conception idiosyncrasique des relations amoureuses, qu'ils définissent comme un « must social» alors qu'individuellement, ils oscillent maladroitement entre les premiers comportements sexuels et les dénis associés à la période de latence. À plusieurs reprises, ils abordent la définition de la norme en vigueur et la pression faite par les pairs :

> Larissa *: « À l'école, pour être populaire, il faut que tu sortes avec quelqu'un… »*;
>
> Étienne *: « Quand quelqu'un (dans un groupe de gars) a une blonde, on est comme obligé d'avoir une blonde »;*
>
> Nayla *: « Des fois, on trouve le gars beau, des fois c'est leurs qualités… des fois au début on dit « yark », il n'est pas beau et après on commence à parler avec, on commence à être amis, et on commence à aimer la personne ».*

Au cours des échanges sur la relation avec les pairs, ils ont abondamment discuté des rapports d'inclusion et d'exclusion entre jeunes. L'enjeu est de taille : être authentique (soi-même) sans se faire rejeter et se faire une place parmi les pairs, sans trop transgresser les règles de l'école et celles de la famille. Ils parlent de leurs peurs d'être la risée des autres et de subir le rejet du groupe (*« Ils ont peur que les autres rient d'eux* », *« Parce qu'on n'a pas envie d'être rejeté* »), de leur désir d'échapper aux jeux parfois cruels de l'amitié (*« au service de garde, il y a tellement de chicanes à cause des affaires de secrets qu'on a pas le droit de se dire des secrets au service de garde»)* et de leur sentiment d'incertitude face à la confiance qu'ils peuvent avoir envers leurs pairs (*« Mais nos amis, c'est des personnes comme nous… des fois, tu te demandes si c'est encore ton ami, ou si ça ne l'est pas, tu ne lui parles plus et tu te fais d'autres amis, tu n'as plus d'amis »).*

Le rejet est l'une de leurs principales préoccupations : à deux reprises, les élèves parlent de la marginalité sociale de deux jeunes de leur école. Les comportements de ces jeunes éveillent à la fois l'admiration des élèves du groupe, pour l'audace dont ils ont fait preuve en « transgressant les règles », et la tristesse de les savoir exclus et rejetés. Le secret devient central dans leur vie, et l'ami loyal est celui qui sait garder des secrets. Ce sont les valeurs partagées par les pairs.

Lorsque l'on observe leurs modes communicationnels, il n'est pas étonnant que le respect soit au cœur de leurs préoccupations : ils s'interrompent sans cesse, pensant pour l'autre, se dévoilant sur la place publique sans pudeur. Lors des échanges, ils

reproduisent les interactions qu'ils ont généralement dans la cour de récréation ou à la cafétéria. *« Les gars ne respectent pas les filles, les filles ne respectent pas les gars. Il y a des gars qui ne se respectent jamais », « (se respecter, c'est) politesse, le code de vie envers les amis ».*

Ils estiment que les sources de conflits sont nombreuses : les personnes belliqueuses ou violentes, les différences d'opinions, les cancans (*« Il y en a des personne qui se chicanent mais qui ne veulent pas le dire pour ne pas qu'à l'école, les autres le sachent »),* le dévoilement des secrets, qui peuvent se traduire en vengeances (*« Moi mon amie avait dit mon secret… une fois elle m'a dit un secret et la première personne que j'ai vue, je lui ai dit le secret... »).*

Parler dans leur langue maternelle est aussi perçue comme une source de conflits, mais aussi comme un besoin psychologique. Ils disent tous « défier » le règlement de l'école (*« C'est écrit dans l'agenda »)* en utilisant leur langue maternelle en dehors de la classe, pour préserver leur intimité avec les amis (« *Des fois, il y en a que ce n'est pas pour dire des trucs méchants, c'est pour être privé »)*. Ils estiment que cette pratique crée parfois des tensions entre les jeunes et des sentiments d'exclusion :

> Nayla : *« Ça fait des chicanes parce que si vraiment, tu voulais dire quelque chose de gentil à la personne et que la personne est à côté de toi, tu l'aurais dit en français. Dans à peu près 80 % des cas, ce n'est pas vraiment gentil »*.
>
> Sarima *: « Si on lui dit genre « tu es belle » en arabe, elle me dit « vous-mêmes », parce qu'elle croit que c'est une insulte… ».*
>
> Sabrina : *«D'habitude les personnes qui disent des choses dans d'autres langues, elles parlent de nous dans notre dos… ».*

La majorité des élèves du groupe estiment que les stratégies de résolution des conflits proposées par l'école (comme la formation de jeunes médiateurs) ne sont pas adaptées, et même qu'elles causent parfois plus de mal que de bien :

> Élianne : *« Ça ne fonctionne jamais, les stratégies de conflit à l'école ici, ça ne fonctionne jamais, c'est bébé »;*
>
> Étienne : *« Ils disent, on se calme, on règle le problème, si cela ne fonctionne pas, on fait un tirage... »;*
>
> Fatima : *« Après l'autre, il rit de toi ! »*.

Les élèves du groupe avouent faire des confidences à des amis et, moins souvent, à leurs parents, selon la nature des problèmes. Ils reconnaissent les bienfaits de parler avec des amis de leurs préoccupations, mais d'autres préfèrent résoudre le problème au lieu de parler. Lorsqu'il s'agit d'intimité avec les parents, sept élèves répondent à l'unisson qu'il vaut mieux parfois les tenir éloignés, même s'ils sont aussi leurs

confidents. Certains sujets, comme les « amourettes », leur semblent difficiles à aborder, par gêne, par peur du reproche ou pour éviter la confrontation avec eux.

Qu'ils parlent de la relation avec les parents ou avec les professeurs, les élèves optent pour un mode opératoire similaire qui leur évite des conséquences fâcheuses. Ainsi, pour ne pas être punis par leurs parents, ils retiennent l'information les incriminant. Il arrive cependant que les informations empruntent d'autres canaux, parce que les jeunes oublient que les autorités scolaires remettent des feuilles de route aux parents, que les parents se connaissent entre eux ou encore que leurs parents parlent avec les enseignants

Les relations avec les enseignants

Pour eux, un professeur doit être juste; il doit traiter les enfants de manière équitable, aider les plus faibles sans sacrifier les meilleurs et créer la justice face à un monde injuste (ne pas favoriser tel groupe ethnique, tel sexe, etc.). Ils dénoncent certains préjugés qu'auraient les enseignants et la direction, notamment à l'égard des classes d'accueil, perçues comme ayant une mauvaise influence sur les classes du secteur régulier. Procédant par anecdotes et s'exprimant souvent par la forme négative, quatre élèves alignent les caractéristiques d'un bon professeur : qualités de pédagogue; capacité de susciter l'intérêt et la motivation des élèves sans les accabler d'examens et d'excès d'autorité; attitudes positives; aide et soutien; écoute et réponses à leurs questions. Pour ces élèves, une « relation significative » déborde du cadre formel de l'enseignement, incarne compréhension et inspiration pour les jeunes et établit une réciprocité et une confiance mutuelle. Ce discours indique par ailleurs une forme de subjectivité : ces jeunes veulent être traités comme des « individus authentiques » tout en restant dans le conformisme juvénile (l'amitié, l'amour, les séries télévisées…).

L'enseignant doit non seulement prendre des événements quotidiens pour en tirer des leçons « éthiques », mais surtout, il doit être un « modèle ». S'il ne respecte pas lui-même les règles du code de vie de l'école (ex. ne pas mâcher de la gomme, avoir une tenue vestimentaire correcte), les enfants ressentent une certaine « anomie » ou crient à l'injustice. Plusieurs exemples du quotidien scolaire émergent lors d'une séance de discussion : *« les profs ont droit de mâcher de la gomme mais pas les élèves »; « (il y a des enseignants qui) donnent le mauvais exemple : ils disent qu'on n'a pas le droit de porter des trucs mini mais ils ne respectent pas ça »; « Dans le code de vie, c'est écrit ».*

À plusieurs égards, l'école aide à grandir, y compris en s'insurgeant contre ses règles et ses valeurs, contre les professeurs et ceux qui incarnent « l'autorité ».

2.1.6 FAITS SAILLANTS DU TRAVAIL D'ANALYSE EFFECTUÉ AVEC CE GROUPE

L'intégration sociale de ces jeunes semble marquée par des difficultés d'intégration économique de leurs parents et par un discours parental assez fortement axé sur le « mythe du retour » au pays d'origine. Les jeunes sont donc exposés à différents types

d'attentes et de messages, auxquels ils doivent s'ajuster : une forte pression parentale à performer à l'école afin d'assurer la réussite du projet migratoire des parents, et leur propre réussite sociale ultérieure; une forte pression scolaire visant l'intégration à la société québécoise et, paradoxalement, un discours parental teinté de déceptions à l'égard du Québec, ce qui agit sur l'identité et le sentiment d'appartenance des jeunes envers leur société. Si certains proviennent de familles à faibles revenus, plusieurs parents semblent investir fortement, voir même surinvestir dans l'éducation de leurs enfants, générant un stress sur leurs enfants sans toujours leur offrir le soutien scolaire nécessaire.

En portant une attention aux trois « logiques » de l'expérience, le discours des jeunes de cette école primaire indique qu'ils respectent le conformisme de l'école, intériorisent les normes attendues par les parents et les acteurs scolaires (le code de vie est un repère important) et jouent assez bien leur « métier d'élèves ». L'école apparaît comme un ensemble de règles et de normes, parfois injustes (lorsque les adultes ne les respectent pas), et comme un espace de concurrence où l'élève développe des stratégies à la fois pour réussir scolairement, mais aussi « socialement », dans ses relations avec les différents acteurs et pour s'assurer un « avenir ». Les pairs jouent, à cet âge, une pression sur les jeunes pour qu'ils se conforment « au groupe ». Toutefois, ce conformisme juvénile s'appuie moins, dans ses critères d'inclusion ou d'exclusion, sur l'origine ethnique ou nationale ou sur la langue maternelle utilisée dans la cour d'école que sur le respect des règles de l'école (le respect du code de vie) ou encore plus, sur les règles de l'amitié : loyauté, solidarité, garder un secret…. La capacité subjective de se distancier de manière critique des adultes en est à ses débuts, mais on voit poindre chez certains jeunes une sorte de prise de conscience de l'écart existant parfois entre les normes et les conduites réelles des adultes qu'ils doivent prendre comme « modèles ». Entre l'univers de la famille, celui des pairs et les normes de l'école, les jeunes développent une certaine distance critique à l'égard de chaque univers tout en y naviguant de manière assez harmonieuse.

Les préadolescents de cette école primaire sont encore largement dépendants des parents mais ils apprennent à se définir une personnalité propre et à régler leurs comportements et attitudes à travers les « pairs » et les « *Best Friends* », tout en prenant leur distance envers les parents, qui sont de moins en moins perçus comme des confidents. À cet égard, leurs conduites préadolescentes ressemblent à celles de tous les jeunes du même groupe d'âge (Conseil supérieur de l'éducation, 2009).

S'ils se définissent largement par l'origine nationale de leur parents, ces jeunes, presque tous de deuxième génération, baignent dans une diversité sociale et des repères culturels multiples (bilinguisme ou multilinguisme, pays des parents, milieux sociaux différents) qui semblent constituer un ensemble de facteurs positifs, voire de facteurs de « résilience » leur permettant de développer d'importantes capacités d'adaptation.

2.2 L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

2.2.1 PROFIL GÉNÉRAL DE L'ÉCOLE SELON LES PERCEPTIONS D'INTERVENANTS

Cette école du premier cycle du secondaire comporte plusieurs programmes : un programme régulier, un volet international, des cheminements particuliers (pour les élèves ayant un maximum de deux ans de retard), des groupes d'accueil (élèves en apprentissage de la langue française), des programmes enrichis (français, mathématiques, anglais).

Cette école dispose aussi de plusieurs services complémentaires : une conseillère pédagogique, une conseillère d'orientation, un psychoéducateur, un agent de milieu, une infirmière (temps partiel), un travailleur social (temps partiel), un surveillant d'élèves, une technicienne de laboratoire (temps partiel), un technicien de loisirs (temps partiel), une éducatrice spécialisée (temps partiel).

Selon les informateurs-clés rencontrés en entrevue, de même que chez les jeunes du groupe de discussion, cet établissement ne jouit pas d'une très bonne réputation auprès des médias, voire des gens du quartier. Un jeune d'un gang de rues s'est fait assassiner il y a deux ou trois ans et cette histoire a profondément marqué l'imaginaire collectif des jeunes (et des adultes) dans le quartier et à l'école. Selon la directrice, la plupart des mesures mises en place dans cette école visent à « occuper les jeunes » afin qu'ils ne « traînent » pas dans la rue. La direction souhaite contrer le « désir d'affiliation » des jeunes aux gangs de rue, en mettant l'accent sur les activités parascolaires le midi et après les classes. Les activités sportives ont la cote, selon elle : « *Depuis les cinq dernières années, le sport a pris beaucoup d'expansion. On a commencé avec quelques équipes de soccer et de basket-ball, là on a plusieurs équipes féminines et masculines*… ».

Les relations avec les parents sont, aux dires de la directrice, « vraiment difficiles » :

> « *À chaque année, on fait une campagne pour avoir des parents bénévoles. Il n'y en a pas beaucoup. Les parents sont très présents lors de la distribution des bulletins, mais au-delà de ça, ils ne sont pas vraiment présents. On en voit pour les cas-problèmes*… »

La collaboration avec les organismes communautaires du quartier est importante, notamment avec la Maison de Jeunes. L'ICS est à la source de cette collaboration et constitue un acteur de ce partenariat, comme en témoignent les discours des intervenantes rencontrées.

2.2.2 PROFIL DES ÉLÈVES DU GROUPE

Dans ce groupe, cinq jeunes étaient de première génération et arrivés depuis moins de cinq ans, trois jeunes étaient de deuxième génération, et un de troisième génération ou

plus (ayant des parents francophones « de vieille souche »). Sur les neuf élèves, six étaient des garçons. Ils avaient entre 12 et 15 ans et quatre avaient été en classe d'accueil. Aucun ne semblait avoir connu de retard scolaire.

2.2.3 L'INTÉGRATION SOCIALE

À leur arrivée au Québec, les jeunes expliquent que leurs parents ont intégré différents réseaux, par les membres de leur famille élargie, leurs amis et leur milieu de travail. Cette adaptation sociale ne remplace toutefois pas les réseaux de socialisation du pays d'origine : « *Dans mon pays d'origine, chacun qui allait au centre-ville passait chez nous, notre maison n'était jamais vide* ». Au Québec, l'éloignement de leur famille et l'hiver constituent des contraintes importantes à la socialisation. Ils se sentent plus isolés qu'auparavant, plus individualistes.

Les jeunes parlent du processus d'adaptation au Canada et six d'entre eux affirment que leurs parents ont eu des difficultés d'intégration à leur arrivée. Leurs parents auraient connu une « chute sociale » et auraient exprimé leurs frustrations de ne pas avoir obtenu un emploi à la hauteur de leurs compétences. Les jeunes comparent les conditions de travail actuelles de leurs parents avec celles qu'ils avaient dans le pays d'origine. La déqualification aurait surtout affecté les pères des élèves : deux jeunes parlent de la non-reconnaissance des diplômes de leurs pères, qui ont dû recommencer leurs études après avoir immigré; ne pouvant pas exercer leur métier de journaliste et de comptable, ils ont trouvé un travail moins valorisant au Québec (chauffeur de taxi, travail d'informatique). Deux autres mentionnent que leurs pères ont poursuivi des études d'informatique au Québec et deux autres pères, qui étaient commerçants dans leur pays d'origine, ont trouvé des emplois dans le secteur du commerce de détail.

Trois jeunes ont ensuite discuté de la situation de leurs mères, dont deux qui travaillent et une troisième, qui est venue ici pour étudier et qui poursuit encore ses études. Un autre soutient que sa mère a connu une déqualification : *« Ma mère, quand elle était dans son pays d'origine, elle faisait des études pour devenir infirmière. Après, elle est venue ici, elle a dû recommencer et elle est maintenant aide-infirmière ».*

Même s'ils sont davantage des jeunes immigrants de première génération que le groupe du primaire, les jeunes du premier cycle du secondaire n'endossent pas le « mythe du retour » des parents. Si plusieurs jeunes mentionnent que leurs parents souhaiteraient retourner dans leur pays d'origine après les études des enfants, un seul jeune parle souvent de son attachement envers son pays d'origine et de son désir d'y retourner. Par contre, deux autres expriment leur ambivalence; leurs sentiments sont partagés entre le plaisir d'être là-bas lorsqu'ils sont en visite ou en vacances et celui d'être ici. Six élèves du groupe parlent de leur nette intention de rester au Québec et affirment leur fort attachement envers leur pays d'adoption; certains envisagent des projets d'avenir possibles, comme le mariage « avec des Québécois ». Une seule élève exprime à plusieurs reprises son souhait de s'établir aux États-Unis. Les deux élèves réfugiés, qui ont raconté leur départ précipité d'un pays en guerre, ne souhaitent pas retourner

définitivement dans leur pays d'origine. Ils ont vécu des situations traumatisantes, et c'est dans le cadre de notre groupe de réflexion qu'ils en ont parlé ouvertement pour la première fois avec leurs camarades de classe.

Lorsque les jeunes parlent de leur identité culturelle, ils soulèvent quatre facteurs qui la définissent : la langue (la maîtrise des mots, l'accent, mais aussi l'organisation de la pensée), les papiers de citoyenneté, le regard des autres (dont celui de leur famille) et le territoire de naissance et de résidence. En vertu de ces « critères », trois jeunes soulignent qu'ils se sentent différents parce qu'ils sont des immigrants, sans pour autant s'identifier entièrement à la « culture de leurs parents » ou au pays d'origine. Trois jeunes pensent qu'il y a des dénominateurs communs à tous les humains, surtout chez les jeunes. Quatre affirment ne pas se sentir Québécois à cause de l'accent. Pour eux, le Québec est un peuple alors que le Canada est un territoire que l'on occupe. Selon un jeune, l'« identité québécoise » : *«… ça, c'est quelque chose qui vient en plus… je veux dire que ça met quelque chose de plus sur ta nationalité… »*. Il faut acquérir certaines « caractéristiques » pour devenir un Québécois… Trois jeunes disent être réceptifs à l'idée de se marier avec une Québécoise francophone « de souche » mais l'un d'eux ajoute qu'il faudrait que sa famille y consente. Un seul élève, francophone de « vieille souche », s'identifie entièrement à la « culture québécoise ». S'il est en minorité, il ne se sent pas pour autant menacé : *« Normal parce que moi, je suis habitué. Même au primaire, j'étais le seul… on était peut être deux (de vieille souche) dans toute l'école »*.

A l'instar de d'autres adolescents rencontrés dans d'autres contextes (Potvin, 2002, 2008), les jeunes de ce groupe ne rejettent toutefois aucun de leurs différents « pôles identitaires ». Ils les relativisent tous, comme s'ils comportaient chacun une face sombre et une face lumineuse selon les circonstances et les types de relations qu'ils entretiennent avec les différents « acteurs » de leurs univers : les amis, les enseignants, les parents, etc. Ainsi, ils se sentent davantage « Québécois » lorsqu'ils vont dans le pays d'origine des parents ou à l'étranger, voire dans d'autres provinces canadiennes… À l'école, devant différents interlocuteurs, leur identité va naviguer d'un pôle à l'autre.

2.2.4 LA SCOLARISATION

À l'instar des élèves du primaire rencontrés, les jeunes du premier cycle du secondaire se disent stressés par les notes. Les sentiments qui y sont associés varient, mais la méthode d'évaluation des professeurs et les attentes de performance scolaire formulées par leurs parents sont des facteurs importants. Ces attentes sont généralement reliées au projet d'immigration des parents : *«… ils vérifient vraiment tout, ils s'assurent que tout est correct, parce que, comme ils disent, on n'est pas venus ici pour rien » (Sayad).* Dans le suivi quotidien du travail des enfants, le rôle de contrôle des parents semble assez soutenu. Un seul mentionne que ses parents n'ont aucune attente : *« Moi, je n'ai pas de problèmes avec mes parents. Quand j'ai 60-65 %, ils me disent : la prochaine fois, tu feras mieux. Tu as fait ton maximum » (Abib).*

Malgré la pression exercée, quatre jeunes perçoivent des attitudes de responsabilisation et de soutien à leur performance scolaire de la part de leurs parents : « *Mes parents me disent toujours que la note, c'est pour moi-même » (Alain); « Ça dépend de ce que tu veux faire quand tu vas être grand : tu vas avoir un bon métier ou une pourriture, c'est ton choix » (Abdul).* Par contre, trois jeunes abordent les conséquences imposées par les parents lorsque ceux-ci sont déçus de leur performance scolaire, conséquences qui consistent, généralement, au retrait de « privilèges ».

C'est que l'école doit construire les bases de la future réussite sociale, selon leurs parents. Les performances scolaires garantiront la « liberté » et la possibilité des choix : les diplômes, c'est le pouvoir de choisir. Ce rapport à l'éducation dénote une tension entre l'appel à la personnalité individuelle et le désir d'assurer la promotion des enfants, ou le maintien de leurs propres positions sociales. Dans tous les cas, l'échec des enfants apparaît comme l'échec de leur projet migratoire, ce qui est d'autant plus insupportable.

Trois jeunes pensent que certaines matières sont stratégiquement plus importantes que d'autres pour la poursuite de leurs études et de leur carrière : français, anglais, mathématiques et sciences. Cinq jeunes mentionnent que ces matières sont les plus valorisées par leurs parents (comme dans le « système social »), mais pas la géographie, l'histoire, la musique et les cours d'éducation physique. Pourtant, lorsqu'ils parlent de leurs matières préférées à l'école, sept sur dix nomment l'éducation physique, parce qu'ils ont une bonne relation avec leur professeur et qu'ils sont motivés. Dans leur appréciation de « l'importance » des matières, le déclin et la naissance des passions sont directement liés aux résultats scolaires. Les élèves du groupe aiment les matières dans lesquelles ils réussissent et se « dégoûtent » des autres. Mais en « bons élèves », ils sont aussi davantage soucieux d'efficacité et de stratégie que du contenu proprement culturel des études. Ils ont une conscience critique de cet écart entre leur « goût » personnel envers les matières peu valorisées et l'investissement stratégique qu'ils doivent faire envers les matières valorisées scolairement et socialement.

Comme les enfants du primaire rencontrés, les élèves du groupe de premier cycle décrivent le poids de l'école sous la forme du stress, de la pression constante et de la peur d'échouer, même s'ils estiment assez bien réussir et se faire confiance. Ils affirment avoir une bonne estime d'eux-mêmes, un facteur associé à la réussite[12]. Leur survie dans le système scolaire paraît garantie car ils ont déjà acquis le « métier d'élève» qui leur permet de réussir dans le système. Les plus efficaces ont vite appris à mesurer les investissements et les coûts en raison, entre autres, du poids respectif des matières, des manies des profs ou des ressources à mobiliser.

Les jeunes sont donc capables de se projeter dans l'avenir : sept des dix élèves ont une idée assez claire du métier qu'ils aimeraient exercer, dont quatre d'entre eux qui

[12] Van Damme & Mertens (2000) ont mis en évidence la relation de causalité réciproque entre l'estime de soi scolaire et la réussite académique, chacun étant à la fois la cause et l'effet de l'autre.

souhaitent devenir médecins. Quatre affirment avoir des modèles familiaux qui agissent comme source d'information et d'inspiration. De manière générale, les jeunes semblent confiants et disent qu'ils ont le temps pour définir leurs projets d'avenir. Lorsque les chercheures leur demandent de définir ce que signifie pour eux « réussir dans la vie », ils associent d'abord ce terme au travail, à l'importance d'avoir un bon emploi, puis au fait d'être « fier de ce que l'on fait » et enfin, « d'aimer son travail ». Ils ont une distance critique plus grande que les jeunes du primaire à cet égard.

2.2.5 LA SOCIALISATION

Les relations avec les pairs

Les jeunes disent obtenir le soutien dont ils ont besoin auprès de leurs parents et de leurs confidents, mais ils prennent leur distance du milieu familial. Ils parlent plus abondamment des relations qu'ils ont avec leurs pairs dans le contexte scolaire, dont le soutien qu'ils offrent ou reçoivent de leurs amis. Les jeunes parlent longuement de leurs réseaux de soutien. Ils différencient les types de relations avec leurs pairs :

- la relation d'amitié, qui est plus ou moins intense en fonction de la fréquence des rencontres et des émotions associées (tristesse, joie, fidélité et réciprocité);

- la relation de jeu, qui peut se développer à l'école, avec les membres de la famille ou avec des jeunes du quartier; si elle est d'abord exclusivement orientée vers le jeu, elle peut se transformer en relation d'amitié;

- la relation associée au travail d'équipe, souvent imposée et peu prisée, permet un bénéfice lors de certains travaux scolaires;

- enfin, la relation amoureuse, qui a quelque peu été abordée.

Un élève explique qu'à travers la présentation de son pays d'origine dans le cadre d'un travail scolaire et, surtout la narration de ses souvenirs douloureux, il a reçu une forme de soutien psychologique de ses pairs et des intervenants. D'autres disent avoir besoin de parler dans leur langue maternelle avec leurs amis pour faciliter leur adaptation à l'école et obtenir un certain réconfort psychologique. Ils disent toutefois que l'usage de leur langue maternelle entraîne parfois des commentaires acerbes des autres élèves (qui se sentent menacés) et crée des frontières et incompréhensions entre les jeunes, ce qu'ils déplorent.

À l'instar des jeunes de 10-11 ans rencontrés, ce groupe de jeunes du premier cycle du secondaire (12 à 15 ans) a une vie scolaire dominée par une vive opposition entre les sexes : garçons et filles partagent la classe en deux espaces distincts, ne font pas les mêmes activités, ne mangent pas ensemble à la cafétéria et ne fréquentent pas les mêmes endroits dans la cour. Ils estiment que les garçons et les filles ne font pas le même genre de jeux lorsqu'ils sont ensemble, les garçons favorisant davantage les

activités sportives. Du point de vue scolaire, les filles affichent un comportement plus conforme aux exigences de l'institution scolaire et un plus grand sérieux. Un certain conformisme de l'adolescence ressort du discours des jeunes : l'adolescent se laisse souvent « entraîner » afin d'agir en fonction des attentes, implicites ou explicites de ses copains. Il répond aux défis que les autres lui imposent et fait souvent ce qu'il pense que les autres attendent de lui.

Ces jeunes sont peu impliqués dans l'organisation des activités à l'école (et par l'école) et connaissent moins les différents intervenants scolaires que ceux des deux autres groupes. Si plusieurs participent aux acticités scolaires ou parascolaires, ils ne savent pas qui les organise et on leur demande peu souvent leur avis. Ils sont peu en contact avec l'ICS, qui s'occuperait, selon eux, des « jeunes qui ont des problèmes ».

Les jeunes croient que leurs parents voient l'école essentiellement comme un levier de réussite, comme un lieu d'apprentissage de la discipline mais pas comme un lieu de socialisation. Plusieurs jeunes soutiennent que leurs parents n'accordent pas d'emblée leur confiance aux professeurs, critiquent souvent les attitudes et comportements des intervenants scolaires et craignent les fréquentations de leurs enfants.

La relation avec les enseignants

Les jeunes énumèrent les attitudes des professeurs qu'ils considèrent primordiales : l'amour et la maîtrise de leur matière, la capacité d'établir des interactions positives avec les jeunes et de susciter l'aspect ludique de l'apprentissage. Ils sont aussi sensibles au calme et à la gentillesse des professeurs, de même qu'à la congruence de leur comportement.

Mais tout au long des rencontres, en réponse à une question des chercheures ou lors d'une narration, les jeunes ont porté un regard critique sur leurs relations avec certains enseignants. Ils parlent avec émotivité de quelques interactions négatives avec les enseignants, dont certains qui répondraient de façon différente à une situation en fonction de l'origine ethnique des jeunes impliqués :

> Layla *: « Il y a des profs qui punissent juste les Arabes, il y en a d'autres qui punissent juste les noirs… »*;
>
> Amina : *« Les personnes qui ne sont pas Arabes, comme les Québécois, les Latinos, ils ne les punissent pas, mais c'est eux qui crient et quand les Arabes ouvrent leurs bouches, tout de suite ils sont punis* ».

Aussi, les élèves n'apprécient pas les gestes d'autorité des adultes qu'ils perçoivent injustes, irrespectueux et surtout trop fréquents, surtout lorsqu'ils empêchent un jeune de s'exprimer ou de s'expliquer, comme dans les extraits suivants :

Abdul : *« Les profs ne nous croient jamais. Ils nous disent : les élèves sont des menteurs, on ne les croit pas ».*

Sayad : *« Comme hier, exemple, il y a eu un problème dans la classe. Après la dame qui est responsable des retenues est venue dans la classe. Elle a pris les deux élèves. Il y avait un élève qui n'avait rien fait, l'autre faisait juste l'énerver. Nous, on a essayé de défendre l'élève et elle ne nous a pas écoutés. C'est une injustice. Elle n'a même pas voulu savoir c'était quoi l'histoire, elle nous a dit que si on essaie encore de le défendre, on aurait une retenue ».*

Deux jeunes décrivent longuement les qualités de pédagogue qu'ils admirent, dont l'écoute et la capacité des professeurs de susciter l'intérêt et la rétention des notions afin de favoriser les bons résultats scolaires de leurs élèves. Ces jeunes pensent que l'effort fourni par les élèves est directement lié à une perception positive de leurs professeurs.

Finalement, pour les élèves, les professeurs ne sont pas des confidents ni des modèles. Ces rôles seraient plutôt dévolus aux parents ou aux amis. Par ailleurs, la faute suprême d'un professeur serait d'étaler en public des éléments de la vie personnelle des élèves, qui se sentiraient alors blessés, humiliés. La bonne relation pédagogique est de nature égalitaire et suppose un respect mutuel et un équilibre des sentiments. Les enseignants demeurent un élément important de la motivation et du découragement scolaire, puisque l'intérêt pour une matière est étroitement relié au rapport à l'enseignant. L'expérience subjective des élèves face à l'enseignant influence significativement leurs résultats scolaires, qui dépendent aussi de la notation des enseignants. Il est aussi fort probable que cette expérience détermine largement leur vœu d'orientation (Le Bastard-Landrier, 2002).

2.2.6 FAITS SAILLANTS DU TRAVAIL D'ANALYSE EFFECTUÉ AVEC CE GROUPE

Ces jeunes sont presque tous de première génération et d'arrivée récente, mais ils n'endossent pas, ou très peu, le mythe du retour des parents. Leurs parents ont presque tous connu une « chute sociale » et des conditions difficiles à leur arrivée. Très peu de jeunes se définissent exclusivement par l'origine nationale de leurs parents, et ils se disent plus volontiers « Québécois», sans doute parce qu'à cet âge, les relations avec les pairs deviennent plus centrales dans la définition de l'identité personnelle et sociale.

Ils portent un regard plus critique que les jeunes du primaire à l'égard des adultes de l'école, que les jeunes du groupe trouvent parfois injustes ou inégalitaires dans leurs relations avec les élèves de certaines minorités. Leur discours montre que l'origine ethnique ou la langue maternelle des élèves semblent parfois jouer comme critères différentiels, dans leurs relations avec certains enseignants de l'école. Par contre, ces « critères » ne joueraient pas autant comme facteurs d'inclusion ou d'exclusion dans les relations entre jeunes à l'école.

S'ils semblent tous endosser assez bien leur « métier d'élève » ils se sentent moins interpellés et impliqués dans leur école. Ils regrettent l'absence de lieu d'échanges et de responsabilisation des élèves. Leur discours indique qu'ils se sentent gérés par les adultes plutôt que traités en acteurs dans leur milieu.

2.3 L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

2.3.1 PROFIL GÉNÉRAL DE L'ÉCOLE SELON LES PERCEPTIONS D'INTERVENANTS

Cette école offre un programme régulier, avec un programme enrichi en sciences, un volet international, un programme de francisation et un projet P.A.S. (« pédagogie adaptée au succès »), qui permet à l'élève de compléter les niveaux de troisième et de quatrième secondaire en un an, dans un cadre adapté à ses besoins.

Selon les informateurs-clés rencontrés en entrevue, certaines dynamiques sociales caractérisent, à des degrés variables, cette école. Une intervenante décrit le quartier comme étant relativement défavorisé, beaucoup plus qu'il y a quelques années.

> *« Monétairement, les familles sont beaucoup défavorisées. La communauté grecque était un peu plus favorisée monétairement. Là, on a un taux de défavorisation qui a beaucoup augmenté. Il y a des familles où le niveau de scolarité est beaucoup plus bas et on a des élèves qui, malheureusement, sont soutiens de famille ou qui sont les deuxièmes pourvoyeurs pour que la famille puisse vivre à peu près décemment. On a des élèves aussi qui ont de la difficulté au niveau du français, parce que le français, c'est souvent leur troisième langue. Ça aussi c'est une problématique. On a des élèves qui arrivent à l'accueil et qu'on identifie comme ayant des problèmes pas seulement au niveau de la langue, mais au niveau des apprentissages aussi ».*

Selon elle, il faut beaucoup de projets motivants et de mesures de soutien dans ce type d'école. « Il y a de beaux projets dans l'école et les profs sont dynamiques ».

Ensuite, les intervenants rencontrés parlent notamment de la consommation de drogues et d'alcool, qui fait partie des problèmes récurrents d'année en année. Selon l'une d'elles, l'école mettrait davantage l'accent sur la prévention depuis trois ans. Elle estime qu'un certain objectif a été atteint pour les efforts faits depuis trois ans : celui de faire prendre conscience aux élèves qu'il est préférable de ne pas consommer sur les heures de classe. La fin de semaine, ça continue d'être « *la rumba, malheureusement. C'est une minorité, mais ça reste qu'ils sont là et qu'il faut s'en occuper* ».

Les gangs de rue sont présents dans l'école, mais ils ne s'affichent pas. Le code de vie interdit aux jeunes de porter des bandeaux ou d'autres signes distinctifs. Par contre, *« s'ils mettent des souliers rouges et un chandail rouge, je ne peux pas leur enlever… »,*

soutient cette même intervenante. Dans l'école, il n'y a pas eu d'incidents reliés aux gangs de rue, mais *« ça se fait ailleurs ».* Selon une autre intervenante :

> Les gangs de rue sont complètement à part. Ils ne vont pas dans les mêmes espaces. Ils ne se sont pas achalés de l'année. Mais ça se fait ailleurs, on en entend parler. Un jeune va revenir le lundi matin avec un œil au beurre noir, il va être absent parce qu'il est trop amoché.

Les jeunes qui fréquentent cet établissement peuvent rester à cette école jusqu'à 18 ans s'ils ne sont pas en situation de grand retard scolaire. Sinon, ils sont orientés vers le secteur de l'éducation des adultes pour terminer leur scolarité secondaire.

L'absentéisme est aussi une réalité avec laquelle l'établissement doit conjuguer. Selon deux intervenantes, l'absentéisme peut naître de situations d'intimidation qui persistent ou de la démotivation qui s'installe en lien, entre autres, avec l'apprentissage du français, qu'ils maîtrisent mal mais qui fait partie de toutes les matières. Quand les élèves arrivent trop en retard, ils vont dans le local de retrait au lieu de se rendre en cours. « *Il y a des élèves, ils ne se lèvent pas le matin. Ça ne sert à rien, la première période, ils n'y arrivent pas ou à peu près pas* », selon une intervenante.

Il existe également de l'intimidation, mais selon une intervenante, ce qu'un adulte considère comme un manque de respect entre deux jeunes ne signifie pas toujours la même chose pour eux, puisqu'ils se narguent de manière ludique. Elle mentionne aussi les actions que doivent poser certains intervenants pour régler des incompréhensions culturelles ou religieuses dans les relations entre élèves, notamment en matière de relations amoureuses.

Par contre, à cet âge, les relations avec les parents sont plutôt inexistantes. Selon elle, les parents ont soit « démissionné », soit ils sont trop présents et veulent contrôler leurs enfants ou les intervenants scolaires. Deux intervenantes racontent l'histoire d'un père d'une élève qui, voulant surveiller sa fille, a demandé à la direction de la changer de casier parce qu'elle était à côté d'un garçon qu'il ne voulait pas qu'elle fréquente.

2.3.2 PROFIL DES ÉLÈVES DU GROUPE

Les élèves rencontrés à cette école étaient âgés de 15 à 18 ans, dont quatre arrivés depuis moins de cinq ans, un depuis dix ans et deux qui étaient nés au Québec.

Ces élèves défendent clairement les valeurs de l'école. Ils participent à la vie associative et sont tous membres du Conseil d'élèves, sauf un. Cette structure démocratique, qui représente l'ensemble des élèves, traite plusieurs types de situations et de revendications : de l'organisation de fêtes à la propreté des toilettes, en passant par les activités de prévention et les solutions conjointes avec la direction. Par cette implication, les jeunes estiment être responsables et reconnus, autant par les autorités de l'école que par leurs pairs.

2.3.3 L'INTÉGRATION SOCIALE

Lorsque les jeunes parlent de leur parcours migratoire, une des élèves raconte le départ précipité de sa famille du pays d'origine, il y a une dizaine d'années, en raison des pressions sociales et religieuses relatives à la guerre civile: vente de tous les biens, errance de la famille à travers plusieurs pays, détour de quelques semaines par l'Asie et finalement, obtention des papiers nécessaires à l'immigration au Canada. L'élève explique les difficultés rencontrées au cours de cette errance : incompréhension linguistique, habitudes alimentaires différentes, faim, peur, incertitude. Elle mentionne que sa famille a immigré avec un visa de touriste, à la suggestion des membres de la famille élargie, mais qu'elle a reçu un bon accueil des douaniers canadiens, à qui ses parents ont finalement expliqué leur situation d'apatrides. Cet accueil a été vécu comme un soulagement.

Une autre élève explique avec beaucoup d'émotions la situation traumatisante qu'elle a vécue, ayant perdu ses parents pendant la guerre qui a toujours cours dans son pays d'origine. Elle a été parrainée par sa tante, avec qui elle vit au Québec. Une autre relate la vie difficile de ses parents dans son pays d'origine : pauvres et mariés très jeunes, ils avaient déjà rompus les liens avec leur famille respective avant de quitter leur pays. Elle parle de ses souvenirs, de sa ville natale et de son école secondaire, où sa mère travaillait, qu'elle confond avec les souvenirs de sa mère et de ses amies restées au pays. Elle énumère les longues étapes franchies par ses parents, au fil des années, pour devenir des immigrants reçus.

La question du retour au pays d'origine suscite peu d'enthousiasme. Pour une élève, ce serait un retour en arrière, alors que pour une autre, orpheline et d'arrivée récente, son avenir ne serait pas ici, car elle semble encore traumatisée par son départ. Mais de manière générale, ces élèves disent aimer le Québec, estimant qu'ils s'y sont bien adaptés et qu'ils possèdent des atouts (comme la maîtrise de plusieurs langues) qui facilitent leur intégration, actuelle et future.

Les jeunes avouent toutefois que leurs parents exercent une pression, directe ou indirecte, pour « réaliser leur propre rêve ». Une jeune mentionne : *« … moi je veux réaliser mon rêve pour eux, pour qu'ils soient contents… En fait je veux réaliser leur rêve… Ma mère, elle est partie sur un trip de tout faire pour mon mariage … » (Manu).*

Lorsqu'ils parlent de leur quartier, ils affirment qu'il ne mérite pas sa mauvaise réputation, qui est indûment associé à la violence et à la criminalité. Ils reconnaissent cependant que ce quartier a changé au cours des dernières années : *« Moi je trouve que le quartier est vraiment calme et un des meilleurs quartiers à Montréal. Trop calme, trop sécuritaire » (David).*

Lorsque la question de l'identité québécoise est abordée, les jeunes s'interrogent plus qu'ils n'ont de réponses, ce qui témoignent de leur forte réflexivité : l'appartenance à la culture québécoise est-elle possible sans renier la culture d'origine? Est-ce que l'identité

culturelle est nécessairement la culture d'un pays ? Peut-on appartenir à des sous-groupes culturels ?

Les jeunes parlent de leurs craintes à l'égard du débat sur la « question nationale » au Québec et aux répercussions qu'il peut avoir. Ils se disent Québécois lorsqu'ils sont avec des gens des autres provinces, ou avec des personnes de leur pays d'origine, puisqu'ils sont à la fois d'ici et de là-bas. Ils naviguent aisément entre ces univers et ne se sentent pas « anomiques » ou en conflit. Toutefois, ils pensent qu'un immigrant devient pleinement « Québécois » après la troisième génération.

La question de la religion a généré plusieurs échanges passionnés entre les jeunes, et cela presque à chaque rencontre. Lors de la deuxième rencontre, deux élèves, l'une musulmane et l'autre catholique, échangent à propos du choix des femmes de porter le voile islamique. La jeune musulmane explique que dans certains pays, le port du voile a évolué au fil des événements sociopolitiques, conduisant les femmes à prendre position ou à se soumettre à la pression. Ici, elles ont la liberté de choisir, car la pression est moins forte, mais peut-être pas dans toutes les familles. Deux jeunes affirment que certaines élèves de leur école sont contraintes par leurs parents à porter le voile.

Au cours de la troisième rencontre, le port du voile est encore au centre de la discussion. La jeune portant le hijab parle d'une confrontation vécue dans un milieu de travail, et une jeune du groupe insiste pour lui faire l'historique du mouvement féministe. À la suite de ce débat, l'élève musulmane avoue qu'une confusion s'est installée dans sa tête sur le port du voile et qu'elle a remis en question son goût de rester au Québec. Au cours de cette même rencontre, il y a à nouveau un débat qui oppose cette élève aux autres élèves. L'échange porte principalement sur les raisons relatives au port du voile, ici et maintenant, au Québec. L'élève musulmane a raconté un peu plus tôt que sa famille avait quitté son pays d'origine à cause de la montée de l'intégrisme, qui obligeait sa mère a porter le voile contre son gré. Mais au Québec, le voile n'est pas opposé à l'image des femmes québécoises, pas plus qu'une observance stricte de la religion musulmane*;* c'est une habitude et un choix fait sciemment. Elle souligne que sa mère le porte maintenant librement, sans exercer de pression sur elle. Pour les autres, ce voile représente l'ambiguïté. La jeune d'origine syrienne soutient qu'elle s'oppose au port du voile islamique parce qu'il n'existe aucune prescription religieuse à cet égard dans l'islam. Une autre jeune revendique la liberté de changer de style et d'avis avec l'expérience.

Lors de la quatrième rencontre, les jeunes du groupe reviennent à nouveau sur la question de la religion. Ils s'identifient à différentes cultures religieuses : trois sont chrétiens (deux catholiques et un orthodoxe), un est sikh et une est musulmane, mais peu estiment avoir une pratique religieuse rigide. Ils abordent aussi la « perte des valeurs » au sein de la société québécoise, notamment en ce qui a trait à la virginité et à la sexualité. Ils voient de grandes différences dans les comportements, notamment en ce qui concerne les rapports hommes-femmes. Ils soutiennent qu'il ne faut pas

généraliser, mais ils pensent néanmoins qu'il y a une perte des valeurs morales qui affectent particulièrement les jeunes, ce qui conduit à des crimes et incivilités, qu'ils comparent souvent avec ce qui se passe dans leur pays d'origine. Une jeune mentionne qu'au Québec, lorsqu'un citoyen appelle la police, elle vient en général, alors que la sécurité publique, tout comme le système de protection sociale et la démocratie, sont défaillants dans de nombreux pays.

2.3.4 LA SCOLARISATION

Ils parlent longuement des problèmes de leur école, soulignant notamment le tabagisme et la toxicomanie comme « problèmes » répandus dans les deux écoles secondaires du quartier et qui ne sont pas toujours associés à la pauvreté. Ils mentionnent également un problème de violence et parlent d'un meurtre, relié aux gangs de rue, qui s'est produit, semble-t-il, en 2006, un événement dont ont aussi fait mention les jeunes de premier cycle du secondaire. Selon eux, l'avidité des jeunes pour l'argent les mène parfois vers la criminalité.

Les jeunes parlent de leur arrivée dans le système scolaire québécois avec beaucoup d'émotion. Ils se sont sentis « déclassés » à leur arrivée, parce qu'ils ne parlaient pas la langue, et les tests effectués auraient fait perdre une année scolaire à deux jeunes du groupe. Selon eux, la « non-reconnaissance » de leur « juste valeur » a été vécue comme un choc lors des tests de classements, puisqu'ils n'ont pas pu démontrer leurs compétences et connaissances réelles, acquises dans leur pays d'origine. Les jeunes se rappellent les événements et les facteurs qui les ont particulièrement affectés, dont le moment du test… :

> *« C'est en octobre que je suis venue ici, 4 octobre donc je revenais des vacances et je n'ai rien révisé. Quand je suis venue ici, je ne savais plus rien en maths. J'avais oublié… » (Juliet)*.

… ou encore les différences culturelles :

> *« J'ai échoué à cause de quoi : en arabe on écrit de droite à gauche, toutes les équations, j'ai fait le contraire. Nous on utilise complètement d'autres lettres, le X et Y, ce n'est pas la même chose… » (Raela).*
>
> *« Moi je n'ai pas bien fait mon examen parce qu'ici il y a une virgule et dans le système anglais, c'est un point. Et quand j'ai vu dans l'examen des virgules, je pensais que ça faisait comme en anglais dans 10 000… Quand il y avait une multiplication, je n'ai pas fait de décimale. Quand M. a corrigé, il a dit : tu n'es pas capable de faire une question de secondaire 1. » (David).*
>
> *« On avait l'air stupide! » (Raela).*

Le choix des autorités scolaires de questionner les nouveaux arrivants sur l'ensemble des matières, des contenus et des objectifs pédagogiques qu'ils n'avaient pas vus depuis longtemps (parfois depuis le primaire), est extrêmement critiqué. Selon eux, un jeune qui a été entièrement scolarisé au Canada aurait aussi de la difficulté à répondre à ces tests, puisque personne ne se souvient de ce qu'il a appris au primaire. Ils estiment qu'à leur arrivée, comme ils avaient perdu leurs repères, ils auraient souhaité pouvoir un peu s'adapter et être préparés pour effectuer ces tests.

Ces événements ont été stressants, de même que les premiers mois en classes d'accueil, alors qu'ils devaient apprendre une nouvelle langue et s'adapter au fonctionnement scolaire. Les élèves disent avoir ressenti une humiliation et une dévalorisation, parce qu'ils devaient revoir les éléments de base dans certaines matières et se retrouvaient avec des élèves plus jeunes. La classe d'accueil semble avoir été vécue comme un passage obligé. Toutefois, avec le recul, cette expérience leur apparaît essentielle. Un élève évoque le soutien de son enseignant en classe d'accueil :

> *« Le meilleur j'ai trouvé je ne me rappelle pas son nom maintenant, mais elle était formidable… On se sentait comme dans une petite famille. Protégés. Elle nous expliquait… J'étais sa préférée parce que je travaillais fort en français… Moi je trouvais ça facile. » (Juliet).*

Deux déplorent seulement le retard scolaire que ce passage a créé. Un jeune raconte que la perception des classes d'accueil au sein de l'école a changé depuis son passage en 1999 (à l'âge de 8 ans) et il trouve qu'aujourd'hui, ces élèves sont mieux intégrés, notamment grâce au Conseil d'école. Un jeune né au Québec souligne l'effort fait par plusieurs professeurs des classes d'accueil pour encourager leurs élèves à s'intégrer aux autres secteurs de l'école. Deux autres élèves racontent comment le Conseil d'école a été un formidable levier d'intégration pour l'un de ces élèves.

Ils semblent tous d'accord avec le règlement de l'école qui oblige les élèves à parler en français mais admettent toutefois ne pas toujours le respecter. Les jeunes des classes d'accueil ont besoin de parler leur langue maternelle, selon eux, pour décompresser et avoir des repères.

Les élèves rationalisent les raisons sous-jacentes au projet éducatif de leurs parents et comprennent, malgré une certaine démesure, le stress généré par ces attentes. Selon eux, la réussite des enfants est un projet universel à tous les parents, mais la justification du projet d'immigration de leurs parents est conditionnelle à leur réussite scolaire.

Une des élèves, qui a peu parlé au cours des rencontres, donne abondamment son opinion sur ce sujet :

> *« …par rapport aux études, des fois, les parents, ils mettent trop de pression sur leurs enfants. Des fois, ils demandent trop et ils ne réalisent pas que leurs enfants*

> *font énormément d'efforts pour avoir un 80 %. L'enfant est super content d'avoir 80 % mais pour le parent, c'est 95 %. Je trouve que c'est trop demander. Les parents ils veulent que les enfants, ils aient un bon avenir, qu'ils soient heureux dans la vie… Ce n'est pas toujours avoir 100 %, c'est aussi dans la manière de penser. Ça aussi, c'est de l'intelligence »* (Élisa).

Selon deux élèves, le niveau d'effort demandé aux élèves serait trop bas ici, par rapport au pays d'origine, mais il serait trop exigeant pour un autre. Trois jeunes font le constat que les efforts consentis au travail académique ne sont pas toujours garants d'un bon résultat scolaire; leurs efforts ont des limites sur les effets produits. Toutefois, ils posent un regard critique sur la manière dont leurs connaissances sont mesurées. Selon eux, les élèves d'origine immigrée seraient assez désavantagés : pour réussir en mathématiques et dans les autres matières, il faut maîtriser le français, ce qui les désavantage par rapport aux autres élèves.

Sur leurs projets personnels ou professionnels, certains parlent avec fierté de leur admission au cégep et sont contents du cheminement et de la progression vers leur objectif. Ils sont très affirmatifs dans leurs projets et entendent poursuivent leurs études en arts, en droit, en sciences humaines ou en optométrie. Ils ont des ambitions élevées mais réalistes, qu'ils justifient aisément en fonction de leur expérience (étude en musique et en art pendant plusieurs années, travail à temps partiel chez un optométriste, etc.). Une seule jeune ne sait pas ce qu'elle va faire, et la jeune musulmane entend se marier l'an prochain et travailler dans une agence de voyages. Pour l'instant, elle n'a pas envie d'aller au cégep ou à l'université.

Deux jeunes ne travaillent pas après l'école et une entend travailler au cours de l'été. Quatre travaillent après les cours; de quelques heures à trois soirs par semaine. Certains parents exercent une pression sur leur jeune pour qu'il performe plus à l'école et cesse de travailler pendant les études.

> Raela : *« Ma mère me dit : tu es encore étudiante, tu travailles trois jours, il faut que tu arrêtes de travailler… on est venu, on a quitté notre travail et tout pour vous et on travaille n'importe quoi ici, juste pour que vous réussissiez à l'école et maintenant tu ne travailles pas à l'école… ».*

Les jeunes expriment leur conception de la réussite, qui est parfois associée à la performance scolaire et à l'intégration des notions académiques, parfois à l'ambition, à la liberté et à l'indépendance. Ils s'interrogent sur la différence entre *« réussir sa vie ou réussir dans la vie »*. Pour la plupart, c'est réussir sa vie qui l'emporte, mais dans les deux cas, ils admettent que la réussite est associée à la persévérance et à la ténacité. Un seul jeune parle du pouvoir économique qu'il associe à la réussite. Ils adoptent donc moins une logique normative (plaire aux parents et aux enseignants) ou instrumentale et marchande, qu'un point de vue éthique, en fonction d'objectifs liés au bonheur et à l'authenticité.

2.3.5 LA SOCIALISATION

Les relations avec les enseignants

Les élèves ont abordé cette thématique sous deux angles*;* la comparaison entre le pays d'origine et le Canada et la comparaison entre les enseignants du secteur régulier et ceux des classes d'accueil.

Les deux élèves qui ont fait des comparaisons s'entendent pour dire que les enseignants d'ici sont plus « cools » : ceux de leur pays d'origine étaient parfois moins motivés et moins intéressés ou, à l'inverse, ils exerçaient une forte pression sur les élèves afin qu'ils performent scolairement. Trois élèves ont surtout parlé des enseignants des classes d'accueil, perçus comme étant amicaux et plus proches des élèves que ceux des classes régulières, qui seraient plus exigeants et moins à l'écoute des jeunes. Ils admettent que le nombre d'élèves dont ils ont la responsabilité est un facteur important : *« À l'accueil on est 13-14 élèves, le prof connaît les élèves. Tout le temps le même prof. Les relations sont plus fortes et amicales. Mais au régulier, c'est sûr qu'avec 30 élèves… » (Juliet).*

Les jeunes abordent les préjugés et les attitudes jugées « racistes » de certains professeurs du secteur régulier. Ces professeurs auraient une propension à mal interpréter les besoins des élèves qui ont transité par les classes d'accueil :

> David : « *… ça fait deux ans qu'on faisait juste français et maths. Donc, quand on est arrivé avec chimie, physique et tout, la prof, elle est en train d'expliquer et quand on arrive avec des questions, elle dit vous êtes sensés savoir tout ça, et ce n'est pas mon problème si vous arrivez de l'accueil. Et des fois, quand ils corrigent, ils disent : les élèves de l'accueil quand vous écrivez, écrivez bien…* ».

Les relations avec les pairs :

Pour certains, la langue française est adoptée dans leurs relations avec les amis au point d'oublier la langue maternelle.

> Manu : *« Il y a des gens qui sont nés ici, mais qui ont encore des bases arabes, mais moi mes parents ne sont pas vraiment comme ça. J'ai des amis algériens à l'école… Une fois on s'est dit on doit parler toute la journée en arabe, mais on y arrive pas. On oublie et les mots sortent en français…* ».

D'autres jouent avec cette mixité. Cette notion de jeu a aussi été associée à la classe d'accueil :

> Raela : *« Surtout la première année. C'était vraiment drôle. Mme X nous posait des questions… Elle riait tout le temps, elle nous posait des questions et on répondait d'autres choses. Quel âge as-tu? Tu réponds deux frères. C'était vraiment drôle. Des fois elle faisait des gestes pour qu'on comprenne ».*

D'autres s'ajustent en fonction de leur interlocuteur, parlant une langue plutôt que l'autre.

Mais c'est plutôt les relations hommes-femmes qui sont au cœur de leurs préoccupations, comme en témoigne le plus long et le plus intense débat entre les jeunes. Les échanges ont porté sur les différentes perceptions des relations amoureuses au Québec par rapport à leur culture d'origine. Des positions sont émises et parfois reprises par l'un et par l'autre. Ils ont mentionné, entre autres, qu'à 15 ans, c'est trop jeune pour avoir une relation amoureuse (même si ça fait partie de la culture québécoise, selon eux), que les relations amoureuses constituent un passage obligé dans le cheminement de chaque adolescent, mais qu'à l'adolescence, les jeunes ne constituent pas un « vrai couple ». Pour une jeune, l'amour c'est sérieux et à cet âge, ça va à l'encontre d'une rectitude sociale et religieuse.

Les jeunes ont beaucoup échangé sur la virginité (la perdre par bravade ou la garder pour « son mari »), la grossesse à l'adolescence et la contraception. Ils ont abordé la sexualité et le mariage, la compatibilité sexuelle et l'amour. Ils ont parlé des différents modèles de couples : la confiance mutuelle et la collaboration, les modèles d'Hollywood, le plaisir immédiat, l'égocentrisme des amants. Certains disent parler ouvertement de sexualité à la maison : certains perçoivent une gêne chez leurs parents alors que d'autres non.

Selon eux, les comportements sexués et sexuels, c'est culturel : *« il y a des sociétés plus tolérantes, d'autres moins »; « c'est un choix personnel »; « il faut se sentir bien ».* Ils constatent le maintien d'une répression publique dans certains pays, reliée au regard des hommes. Mais pour les femmes, la liberté de s'habiller comme elles le souhaitent et même de se promener librement, la nuit comme le jour, est encore un enjeu dans toutes les sociétés, malgré les acquis des mouvements féministes.

Enfin, les élèves du groupe participent beaucoup à la vie associative de leur école car ils sont tous membres du Conseil d'élèves, sauf un. Les élèves ont mentionné aussi leur participation à l'instauration d'activités scolaires ou parascolaires déployées dans leur école : Jeunes Pacificateurs, Projet horizon, Club de filles, Carpe Diem, etc. Par cette implication, les jeunes ont l'impression d'être responsables et d'être reconnus par les autorités de l'école et par leurs pairs. Ils sont des agents actifs de leur milieu.

Ils sont bien intégrés à leur environnement scolaire et connaissent bien l'ICS de leur école et même celui de l'autre école secondaire du quartier. Ils énumèrent les activités mises en place par l'ICS, dont : Secondaire en spectacle*;* Passeport jeunesse*;* la radio étudiante. Les élèves décrivent l'ICS de leur école comme étant une personne de confiance qu'ils iraient voir s'ils avaient besoin d'aide, sympathique et à l'écoute des jeunes. Selon eux, l'ICS comprend rapidement les situations vécues par les jeunes et va à leur rencontre. Il donne aussi de bons conseils.

> Élisa : *« (Nomme un prénom) Y, c'est quelqu'un de super. Je sais qu'il aide beaucoup les jeunes. Je sais ça. Les jeunes ont tendance à lui parler plus à lui qu'à n'importe qui d'autre. (Nomme un prénom) X aussi. Moi X, je me sens confortable avec elle, donc je niaise. Je me lâche avec elle. Et avec Y… ».*

Par contre, ils disent moins collaborer avec l'ICS, car son travail le mènerait à rencontrer davantage les jeunes qui ont « des problèmes » ou qui risquent d'en avoir, que ce soit parce qu'ils consomment de la drogue, côtoient des gangs de rue, abandonnent l'école, ou autres. Les jeunes du conseil d'élèves sont donc plus près de la technicienne en loisirs. Ils mentionnent aussi une enseignante très impliquée dans les activités, les responsables de la cafétéria et ceux des organismes du quartier, qui déploient des mesures significatives dans l'école, sans pour autant qu'ils élaborent sur les relations qu'ils ont avec eux.

2.3.6 FAITS SAILLANTS DU TRAVAIL D'ANALYSE EFFECTUÉ AVEC CE GROUPE

Ces jeunes du deuxième cycle du secondaire adhèrent fortement à une représentation de la réussite centrée sur la responsabilité et l'effort individuel et se définissent, dans cette perspective, comme sujets actifs et acteurs de leur propre condition. Leurs progrès et les changements observés dans leur performance ou insertion scolaires sont rarement attribués à d'autres acteurs qu'à eux-mêmes. Ils estiment toutefois qu'ils sont en partie « redevables » envers leurs parents, qui ont traversé plusieurs épreuves dans leur parcours migratoire.

Ces jeunes se sentent parfaitement « intégrés » dans leur métier d'élèves, mais ils ont une certaine distance critique face aux stratégies et à la compétition pour se tailler une place. Un seul jeune du groupe estime que son objectif futur est de « faire de l'argent » alors que les autres veulent « se réaliser » et « être heureux » dans leur emploi. Ils ne sont pas dominés par les circonstances externes et sont conscients de leur pouvoir d'agir. Ils ont exprimé une forte capacité à se définir comme sujet de leur propre expérience. Ces jeunes ne se perçoivent pas comme des êtres carencés cumulant des handicaps scolaires ou sociaux en raison d'un apprentissage tardif du français ou de retards attribués aux écarts entre le système scolaire du pays d'accueil et celui du pays d'origine. Au contraire, ils estiment avoir une vie normale, se sentent bien intégrés à l'école, se perçoivent comme étant engagés dans ce qu'ils font, qu'ils réussissent ce qu'ils entreprennent, et qu'ils bénéficient d'un soutien parental relativement constant.

L'origine ethnique ou la langue maternelle des jeunes du deuxième cycle du secondaire sont rarement au centre de leur expérience scolaire ou sociale, en termes de socialisation avec les pairs ou dans leurs rapports avec les intervenants scolaires. Elles ne constituent pas, dans leur discours, des critères d'inclusion ou d'exclusion, comme c'est le cas de manière, certes, épisodique, dans le discours des deux autres groupes. Par contre, le port de signe religieux, dans le cas d'une jeune fille, révèle son importance dans le regard des autres (parmi les pairs) et dans la définition de l'identité personnelle, qui participe à la subjectivation des sujets et à la réflexivité du groupe.

Les données présentées dans ce rapport, de nature surtout descriptive, permettent de dégager quelques constats d'ensemble sur l'expérience sociale et scolaire de jeunes de première ou de deuxième génération, issus de trois groupes d'âge différents, et sur les différentes logiques d'action de leur expérience.

Sur le plan de l'expérience sociale, nous constatons que, dans l'ensemble, l'expérience des jeunes rencontrés rejoint peu celle des jeunes de milieux défavorisés dits de « vieille souche » (Henriot-van Zanten, 1990), où l'utilité des études est plus souvent perçue comme faible (Sweet *et al.*, 2008), et où les jeunes se sentent souvent dominés sans toujours être capables de se constituer comme sujets contre cette « domination » (Dubet et Martucelli, 1996). D'ailleurs, en comparant le discours des jeunes Québécois de « veille souche » avec ceux issus de l'immigration, on constate que les premiers ont moins fait mention de la pression ou du soutien parental face aux études, et ont été moins affirmatifs sur leur futur métier ou profession.

Certains jeunes proviennent de familles issues des classes populaires ou socialement « défavorisées » dans leur pays d'origine alors que d'autres familles semblent connaître une pauvreté de type « situationnelle » (liée à la migration) au Québec plutôt qu'une pauvreté « générationnelle » (Payne, 1998). Plusieurs parents auraient connu une « chute sociale » et une déqualification en immigrant au Québec. Toutefois, ces jeunes ne semblaient pas particulièrement affectés par différents facteurs de risque individuels (expérience scolaire négative, adaptation psychosociale fragile et autres). Au contraire : les jeunes issus de l'immigration rencontrés semblent disposer d'un capital culturel et d'un milieu familial qui poussent vers la résilience, la performance et les projets d'avenir, parfois avec excès, parce que la réussite éducative des enfants semble être au cœur du projet migratoire de leurs parents. En outre, ils voyagent dans le pays d'origine avec leur famille et parlent plusieurs langues, donc leur capital et leurs repères culturels ou sociaux sont élargis par rapport aux jeunes Québécois de milieux défavorisés issus du groupe « majoritaire ». Les élèves immigrants rencontrés ont de fortes ambitions scolaires et sociales et très peu se sentent en situation d'échec.

Dans l'ensemble, les trois groupes de jeunes ont bien intégré les normes de l'école et tiennent des discours très lucides à l'égard des règles de sélectivité de l'institution scolaire. Ces jeunes ont en commun des conditions sociales difficiles, qui résultent de parcours migratoires parsemés d'obstacles (la plupart des parents ont connu une « chute sociale »), mais ils n'étaient pas, dans l'ensemble, des jeunes « à risque » de marginalisation ou d'abandon scolaires. Aucun ne semblait avoir connu des échecs scolaires précoces et répétés et leur diplômation au secteur régulier paraissait assurée.

Le discours de ces jeunes révèle la présence d'une logique d'intégration fortement marquée par l'adhésion aux orientations de l'école, de même qu'aux promesses d'intégration et de mobilité sociales associées à la diplômation. Les jeunes, en

particulier ceux du primaire, accordent une grande importance aux règles scolaires liées au métier d'élève : code de vie, assiduité, rendement, résultats, bon comportement. Ils souscrivent donc à la représentation normative de l'école et au « métier d'élève », malgré les difficultés objectives d'adaptation que certains ont pu rencontrer dans leur expérience sociale ou scolaire. Deux jeunes réfugiés qui ont fuit leur pays en guerre semblent disposer d'importants facteurs de résilience. Plusieurs sont aussi passés harmonieusement par la « classe d'accueil », mais en sentant parfois une certaine stigmatisation reliée au statut « d'immigrant récent » dans l'école. Toutefois, il ne semble pas y avoir, dans ces trois écoles, de frontières cristallisées entre groupes, en fonction des origines ou de la langue maternelle des élèves.

Par contre, si les jeunes souscrivent, à première vue, aux objectifs formels de l'institution scolaire et aspirent à ses promesses d'intégration sociale et professionnelle, l'école demeure, pour quelques-uns, un monde à part, distinct du monde familial ou social. Si la démarcation entre ces univers semble moins nette que chez les jeunes de milieux défavorisés du groupe majoritaire (Corak, 2005; Janosz *et al.*, 2001), cette séparation traduit un écart culturel entre leurs différents milieux de vie chez quelques jeunes dans chacun des groupes rencontrés. Certains semblent jouer avec cet écart de manière stratégique : ils vivent dans deux systèmes de valeurs, qui communiquent peu entre eux, et ils préfèrent conserver cette distance et leur position de « médiateur » entre les deux mondes, dans lesquels ils naviguent avec une relative aisance. Pour certains, toutefois, l'écart culturel entre le milieu familial ou social d'origine et la vie au sein de l'institution scolaire peut être un facteur de stress ou d'anomie. Il peut les amener à conflictualiser les deux mondes et à marginaliser progressivement soit l'école, comme espace normatif, soit le milieu familial.

Sur le plan diachronique, l'expérience scolaire se transforme au fil du temps, sous l'influence de l'âge et de la position sociale, mais aussi de la compétition du système scolaire, qui s'accentue au secondaire et qui transforme le rapport subjectif aux études au cours du cheminement scolaire. Ainsi, les jeunes du primaire, du fait de leur plus jeune âge (10-12 ans), ont moins de distance critique face aux valeurs de la famille et à la pression parentale relative à l'éducation d'une part, et face à la pression de leurs pairs, sur lesquels ils arriment souvent leurs comportements d'autre part. À cet âge, ils sont pris entre différents messages normatifs ou « stratégiques » (par leurs pairs et par l'école) pour construire leur personnalité. La famille, comme les amis, est associée à la formation de l'être pendant toute l'adolescence, mais le jeune de 13 à 16 ans prend ses distances de la famille pour construire son autonomie. On constate que les jeunes du secondaire, malgré une réflexivité plus grande que ceux du primaire, jouent avec aisance leur « métier d'élève », en ayant bien intégré les attentes exercées par leurs parents et par l'école. Mais leur démarche est plus personnelle : ils veulent réussir pour eux-mêmes. Pour leur part, les plus âgés (16-19 ans) ont amplement intériorisé les normes, les règles et les codes de leur école, de leur famille et de leurs cercles d'amis. La tension ne semble pas trop vive entre les logiques normative et instrumentale, ces jeunes ayant une capacité réflexive assez marquée : ils assument leur opinion critique

face à certaines valeurs sociales ou morales qu'ils n'endossent pas et s'affirment de manière authentique dans leur individualité.

Toutefois, les discours des jeunes ne sont pas et ne sont jamais homogènes; ils se répartissent au long d'une hiérarchie allant d'une forte maîtrise scolaire à un sentiment parfois d'aliénation, parfois d'injustice, lorsque les règles prescrites par l'école ne sont pas respectées par les adultes. Même si pour ces jeunes, la socialisation et la formation de soi se réalisent pleinement dans l'école, l'école exerce tout de même pour certains de fortes pressions, dont celle de la performance et de la peur de déchoir. À cet égard, toutefois, le discours est différent chez les jeunes qui ont fuit un pays en guerre (3 jeunes réfugiés) que chez les jeunes dont la famille a volontairement immigré. Les jeunes réfugiés témoignent d'une distance critique plus grande à l'égard des règles de la compétition scolaire. De façon générale, ils conçoivent moins l'école comme un espace de compétition où ils doivent prouver leurs capacités individuelles par leurs résultats et dont la diplômation constitue l'ultime récompense.

Au plan de la logique de subjectivation, les discours des jeunes expriment aussi une certaine prise de distance du statut d'immigrant. Ils ne se perçoivent pas comme des jeunes qui auraient cumulé des handicaps scolaires et sociaux en raison d'un apprentissage tardif du français, d'écarts culturels ou de retards et « déclassements » attribués aux écarts entre systèmes scolaires (du pays d'accueil et du pays d'origine), notamment pour les jeunes arrivés plus tardivement au Québec (vers 14-15 ans). Au contraire, ils estiment, dans l'ensemble, avoir une vie normale et pleine d'opportunités, se perçoivent comme étant engagés dans ce qu'ils font, pensent qu'ils réussissent ce qu'ils entreprennent, qu'ils disposent d'atouts (dont le multilinguisme) et qu'ils bénéficient d'un soutien parental relativement soutenu.

Ces jeunes apprécient leur école et ses activités, mais ceux qui sont d'arrivée récente, notamment le groupe du premier cycle du secondaire, connaissent moins les intervenants impliqués dans leur milieu (dont l'ICS), contrairement aux jeunes de la fin du primaire (qui fréquentent cette école depuis la première année) et à ceux de la fin du secondaire. La durée de séjour au Québec, la durée de fréquentation d'une école et l'implication active du jeune expliquent, en partie, le degré de connaissance de la « culture » de cette école par un élève. Il est aussi possible que cette méconnaissance soit liée à la transition entre le primaire et le secondaire au début de l'adolescence, qui place le jeune dans un environnement plus fragmenté et anonyme (plusieurs enseignants et intervenants, plus d'élèves, etc.) au moment même où les besoins d'écoute et de reconnaissance du jeune dans son identité propre sont les plus forts (Cloutier, 1996).

Par ailleurs, les types d'intervenants scolaires qu'ils côtoient dépendent aussi des tâches et des problèmes reliés au travail de l'intervenant. Les jeunes rencontrés n'avaient pas, pour la plupart, de « problèmes psychosociaux » et étaient donc moins en contact avec l'ICS de leur école. Par contre, à l'école primaire, l'ICS joue un rôle d'animation qui est

très présent et qui rejoint celui des AVSEC (animateur de vie spirituelle et communautaire) dans d'autres écoles. La plupart des activités auxquelles participent activement les jeunes du groupe sont organisées par l'ICS.

Cette distinction peut aussi s'expliquer, en partie, par l'évolution de l'amitié à l'adolescence, qui est beaucoup plus centrée sur « l'activité » entre 11-13 ans, sur la « solidarité » entre 14 et 16 ans et sur la « réciprocité » entre 17-18 ans (CSÉ, 2009). Chez les jeunes du primaire de 10-12 ans, les échanges ont montré, effectivement, que l'amitié s'appuie, prend naissance et s'actualise plus pour eux à travers des activités conjointes qu'à travers la relation elle-même. Ils commencent toutefois à s'interroger sur le sens de la loyauté, de l'intimité et de la solidarité (l'importance de faire confiance, de garder un secret), qui deviennent des valeurs plus importantes vers 14-15 ans. L'impact d'une activité sur le « vivre-ensemble » et sur la dynamique des rapports entre les jeunes (et avec les intervenants) à l'école sera donc différent selon les groupes d'âges et leurs « besoins » et, à cet égard, le rôle des intervenants sera déterminant.

Toutefois, et peu importe l'âge des jeunes, leur discours montre que plus un intervenant scolaire implique les jeunes dans le processus décisionnel et organisationnel lié aux activités scolaires ou parascolaires, plus la relation sera significative, de même que les compétences développées par les jeunes et leur engagement envers leur milieu de vie scolaire.

Enfin, nous constatons que certains biais peuvent être associés à la composition des groupes et à la méthodologie. Par exemple, les différences dans les discours des jeunes de première et de deuxième générations sont peu marquantes car les trois groupes n'avaient pas une représentation équilibrée des deux générations. La plupart des jeunes de deuxième génération rencontrés sont dans le groupe de l'école primaire, une période au cours de laquelle la logique normative prédomine et où les enjeux relatifs à la construction de l'identité sont moins « sensibles » qu'à l'adolescence. Les jeunes de ce groupe, presque tous de deuxième génération, expriment une forte appartenance à l'identité « familiale » (sans doute confondue avec l'appartenance culturelle, nationale ou « ethnique » des parents) et idéalisent fortement le pays d'origine des parents. Les deux autres groupes du secondaire, qui sont plus âgés, d'arrivée récente et de première génération, se définissent plus volontiers comme Québécois et voient la société québécoise comme un ensemble d'opportunités nouvelles qui leur permettra de prendre leur place.

Parmi les autres biais, soulignons que nous n'avons pas rencontré de jeunes vivant des situations problématiques au plan psychosocial alors que ce sont ces jeunes que côtoient davantage les ICS. Ce biais peut expliquer pourquoi les jeunes parlent peu du travail de l'ICS dans leur école, sauf dans le groupe du primaire.

Une analyse plus approfondie de nos données nous permettra ultérieurement de mettre en évidence, de manière plus fine, certaines dimensions encore peu traitées dans ce rapport, dont : la comparaison intergroupes sur l'importance des dynamiques

de leur école sur leur expérience scolaire, sur les valeurs partagées entre pairs, sur les valeurs associées au Québec, à la famille ou à l'école, sur les logiques d'action des élèves dans des situations très précises liées aux différents rapports sociaux qu'ils entretiennent (dont les stratégies développées autour de certaines pratiques ou valeurs, face aux parents ou face aux amis), ou encore sur l'articulation de leurs « pôles identitaires ». En particulier, la distinction entre la vie familiale, la vie sociale et la vie scolaire mérite plus d'attention, car elle soulève des hypothèses interprétatives sur l'expérience sociale et scolaire de ces jeunes. Par exemple, il faudrait mieux saisir comment l'existence d'un écart culturel entre le milieu d'origine et la vie scolaire peut mener, pour certains, soit à des situations de dissonance cognitive, soit à un usage stratégique de cette distanciation comme facteur de protection contre la pression parentale ou contre la marginalisation scolaire, ou soit, à plus long terme, à une situation d'aliénation face à l'école, qui se traduit par une incapacité du jeune à actualiser les idéaux parentaux ou scolaires, ou à se représenter et à agir comme un sujet réflexif.

Asdih C. (2003). Introduction - Le décrochage scolaire des collégiens de milieux populaires : étapes, logiques et parcours. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, 7-14.

Barrère A. (1997). *Les lycéens au travail.* Paris : PUF, 262 p.

Belleau H., Le Gall J. (2004). Jeunes d'ici et d'ailleurs : de la rencontre des valeurs à la distinction des genres. Dans Gilles Pronovost et Chantal Royer (éds), *Les valeurs des jeunes* (p.187-204). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Collin C., Jensen H. (2009). *Profil statistique de la pauvreté au Canada*. Division des affaires sociales, Services d'information et de recherche parlementaires. Ottawa : Bibliothèque du Parlement, Numéro PRB 09-17F, 30p.
www2.parl.gc.ca/Content/LOP/ResearchPublications/prb0917-f.pdf

Cloutier R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. 2e éd. Montréal : Gaëtan Morin, 326 p.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2006). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal.* Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 300p.

Conseil Supérieur de l'Éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite.* Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal : CSE, 24p.

Corak M., (2005). Equality of opportunity and inequality across the generations: challenges ahead. *Policy Options/Options Politiques*, vol. 26, no. 3, 78-83. Reprinted in *Horizons: Journal of the Policy Research Initiative*, vol. 8 no. 3 (April 2006). Revised version also published as Inequality across the generations in North America and Europe. *CESifo DICE Report, Journal for International Comparisons*, vol. 3, no. 4 (Winter 2005), 34-39.

Corak M. (2006). Do Poor Children Become Poor Adults? Lessons for Public Policy from a Cross Country Comparison of Generational Earnings Mobility. *Research on Economic Inequality,* numéro thématique: *Dynamics of Inequality and Poverty* (dir. J Creedy and G. Kalb, vol. 13, 143–188.

Coulon A. (1993). *Ethnométhodologie en éducation*. Paris : PUF, 238p.

Direction de santé publique de Montréal (2005). *Objectif jeunes : comprendre, soutenir.* Montréal : Agence de santé et de services sociaux de Montréal, 108p.

Dubet F. (1987). *La galère : jeunes en survie*. Paris : Fayard, 504.

Dubet F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil, 409p.

Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 272p.

Dubet F. (2004). *L'école des chances*. Paris : Seuil, 96p.

Dubet F. (2007). *L'expérience sociologique.* Paris : La Découverte, collection Repères, 120p.

Dubet F., Martucelli D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.* Paris : Seuil, Collection L'épreuve des faits, 372p.

Dubet F., Martucelli, D. (1998). Sociologie de l'expérience scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 27, 169-187.

Fallu J.-S., Janosz M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, vol. 32, no 1, 7-29.

Glasman D. (1992). *L'école hors l'école : Soutien scolaire et quartiers*. Paris : E.S.F., 210p

Henriot-van Zanten A. (1990). Les attitudes des familles populaires face à l'échec et à la réussite. *Migrants-Formation*, n° 81, 86-101.

Hill N. E. (2006). Disentangling Ethnicity, Socioeconomic Status, and Parenting Interactions, Influences and Meaning. *Vulnerable Children and Youth Studies Journal*, vol. 1, no 1, 114-124.

Janosz M., Georges P. et Parent S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire. Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de psychoéducation*, vol. 27, no. 2, 285-306.

Janosz M., M.-A Deniger, G. Roy, M. Lacroix, L. Langevin, M. Le Blanc, J. Fallu (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisé.* Rapport de recherche présenté au Programme d'actions concertées sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé (#98-DS-001). Montréal : École de psychoéducation (Rapport synthèse : 177 pages; rapport détaillé : 856 pages).

Kanouté F., Vatz-Laaroussi M., Rachédi L. et Tchimou M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation,* vol. 34, no. 2, 265–289.

Kanouté F., Vatz-Laarrousi M. (Eds.) (2008). Relations écoles – familles immigrantes : une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 2, p. 259-264.

Le Bastard-Landrier S. (2002). *Les effets du contexte scolaire sur la réussite des élèves en classe de seconde*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Dijon : Université de Bourgogne, 392 p.

McAndrew M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 264p.

McAndrew M., Audet G. (2010). Trente ans de d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis. *Nos diverses cités* (dir. A. Germain, M. McAndrew et F. Armand), no. 7, 129-135. Aussi en anglais : www.metropolis.net

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, 42p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Et si la participation faisait la différence : les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*. Rapport d'enquête, version abrégée. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 11 p.

Payne R. K. (1998). *A Framework for Understanding Poverty*. Baytown, Texas, 205 p.

Pianta R. *et al.* (1995). The First Two Years of School: Teacher-Child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology*, vol. 7, no 2, 295-312.

Pittman R.B. (1991). Social Factors, Enrollment in Vocational/Technical Courses, and High School Dropout Rates. *Journal of Education Research*, vol. 84, no 5, 288-295.

Potvin M., Leclercq J.-B. (2010). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : trajectoires sociales et scolaires et évaluation de deux mesures de soutien à leur égard.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (DSCC-MELS), 189p.

Potvin M., Eid P., Venel N. (dir.) (2007). *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec.* Montréal : Athéna, 270p.

Potvin M. (2008). L'expérience de la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. *Canadian Diversity/Diversité Canadienne*, numéro thématique : *Les expériences des canadiens de la deuxième génération*/*The Experiences of Second Generation Canadians* (dir. Audrey Kobayashi), vol. 6, no 2, 109-113 (version anglaise, p. 99-103).

Potvin M. (2007). La réciprocité des regards entre deux générations d'origine haïtienne au Québec. *Migrations Société*, numéro thématique : *Citoyens et enfants de l'immigration* (dir. E. Santelli), vol. 19, no. 113, 169-206.

Potvin M. (2002). *La participation et l'appartenance dans un Québec en mutation. L'expérience sociale de deux générations d'origine haïtienne au cours des années 1990*. Thèse de doctorat, Paris : École des hautes études en sciences sociales (EHESS), 544p.

Potvin M. (2000). Racisme et citoyenneté chez les jeunes Québécois de la deuxième génération haïtienne. Dans M. Potvin, Y. Couture et B. Fournier (dir.) *L'individu et le citoyen dans la société moderne,* Collection Trajectoires sociales. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, pp. 185-225.

Potvin M. (1997). Les jeunes de la deuxième génération haïtienne au Québec : entre la communauté "réelle" et la communauté "représentée". *Sociologie et sociétés*, vol. 29, no 2, 77-101.

Purkey S. C., Smith M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *Elementary School Journal,* vol. 83, 427-452.

Reitz J.G., Banerjee R. (2007). Racial Inequality, Social Cohesion and Policy Issues in Canada. Dans *Belonging? Diversity, Recognition and Shared Citizenship in Canada*. Ottawa : Institut de recherche en politiques publiques, 57p.

Stevens P.A.J. (2007). Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in English Secondary Schools: A Critical Review of the Research Literature Between 1980 and 2005. *Review of Educational Research*, vol. 77, no.2, 147-185.

Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris : Seuil, 315p.

Sweet R., Anisef P., Walters D. (2008). *Les investissements des parents immigrants dans les études postsecondaires de leurs enfants.* Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Ottawa : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 39 p.

Torczyner J. *et al.* (2001). *L'évolution de la communauté noire montréalaise : mutations et défis*. Montréal : Consortium de McGill pour l'ethnicité et la planification sociale stratégique, 50p.

Torczyner J. *et al.* (2010). *Demographic Challenges Facing the Black Community of Montreal in the 21ST Century.* Montréal : École de travail social, McGill University, volume I, 101 p., volume II, 140p., volume III, 39p.

Van Damme J., Mertens W. (2000). *Academic Self-Concept and Academic Achievement: Cause and Effect*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 24-28 April. New Orleans, Louisiana, 10p.

Vatz Laaroussi M., Rachédi L., Kanouté F., Duchesne K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles-Soutenir la réussite scolaire.* Guide d'accompagnement. Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke, 92p.

Wieviorka M. (1988). *Sociétés et terrorisme*. Paris : Fayard, 352p.

Wieviorka M. (1992). *La France raciste*. Paris : Seuil, 393p.

Zhou Min (1997). Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. *International Migration Review*, vol. 31, n^{o} 4, 975-1008.

Centre de santé et de services sociaux de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent

CENTRE AFFILIÉ UNIVERSITAIRE

Nos sites

Centre d'hébergement Notre-Dame-de-la-Merci (Centre administratif)
555, boulevard Gouin Ouest, Montréal, H3L 1K5 (514 331-3020)

Centre d'hébergement Saint-Joseph-de-la-Providence
11 844, avenue du Bois-de-Boulogne, Montréal, H3M 2X7 (514 334-3120)

Pavillon des Bâtisseurs
11 810, avenue du Bois-de-Boulogne, Montréal, H3M 2X6 (514 334-4817)

Centre d'hébergement de Saint-Laurent
1275, boulevard de la Côte-Vertu, Saint-Laurent, H4L 4V2 (514 744-4981)

CLSC de Bordeaux-Cartierville
11 822, avenue du Bois-de-Boulogne, Montréal, H3M 2X6 (514 331-2572)

CLSC de Saint-Laurent
1055, avenue Sainte-Croix, Saint-Laurent, H4L 3Z2 (514 748-6381)

Centre d'hébergement de Cartierville
12 235, rue Grenet, Montréal, H4J 2N9 (514 337-7300)

www.csssbordeauxcartiervillesaintlaurent.ca