

Diversité urbaine



Introduction. Les jeunes d'origine haïtienne au Québec, d'hier à aujourd'hui

Youths of Haitian Origin in Quebec, Then and Now

Maryse Potvin et Gina Lafortune

Les jeunes d'origine haïtienne au Québec : d'hier à aujourd'hui
Volume 14, numéro 2, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1035422ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1035422ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)
1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Potvin, M. & Lafortune, G. (2014). Introduction. Les jeunes d'origine haïtienne au Québec, d'hier à aujourd'hui. *Diversité urbaine*, 14 (2), 3–12.
<https://doi.org/10.7202/1035422ar>

Tous droits réservés © Groupe de recherche diversité urbaine et CEETUM, 2014

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

INTRODUCTION

Les jeunes d'origine haïtienne au Québec, d'hier à aujourd'hui

Youths of Haitian Origin in Quebec, Then and Now

MARYSE POTVIN

*Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal,
potvin.maryse@uqam.ca*

GINA LAFORTUNE

*Professeure adjointe, Université du Québec à Montréal,
lafortune.gina@uqam.ca*

LA POPULATION D'ORIGINE HAÏTIENNE, installée au Québec depuis les années 1960, est évaluée à plus de 200 000 personnes de première, deuxième ou troisième générations¹ (Statistique Canada 2012). Il s'agit de la plus importante communauté noire au Québec et de la deuxième population d'origine haïtienne en importance à l'étranger (après celle des États-Unis). Depuis le recensement de 2001, environ la moitié des personnes d'origine haïtienne sont nées au Canada et appartiennent à la deuxième génération ou plus (Statistique Canada 2007). Au Québec, cette communauté s'est constituée à partir de plusieurs vagues d'immigration depuis les années 1960 qui ont contribué à sa grande diversité en matière de classes sociales, de profils socioprofessionnels, de catégories d'immigrants (réfugiés, regroupement familial ou indépendants), de religions, de développements institutionnels ou de parcours migratoires. En plus des facteurs économiques, ces vagues sont aussi marquées par les événements traumatiques qui marquent l'histoire migratoire et d'exil de la population haïtienne, comme la dictature des Duvalier, les nombreux soubresauts politiques depuis 1986 ou le séisme de janvier 2010. La communauté haïtienne au Québec a aussi été et reste confrontée à divers enjeux

d'insertion socioéconomique, puisqu'elle est particulièrement touchée par les inégalités (indices élevés de pauvreté, de chômage, de monoparentalité, de criminalisation, etc.) et la discrimination dans différents secteurs (emploi, logement, justice, etc.) (MICC 2005; Picot et Hou 2011; Statistique Canada 2007).

Les travaux sur les jeunes d'origine haïtienne apparaissent au cours des années 1980 et se multiplient à la suite de la chute du régime Duvalier en 1986, qui a poussé la diaspora haïtienne à mettre fin au « mythe du retour » et à se redéfinir dans son rapport au Québec et au Canada. Plusieurs constatent alors que les immigrants haïtiens sont « ici pour rester » et que c'est le pays de leurs enfants. Les premières études portant spécifiquement sur la scolarisation des jeunes d'origine haïtienne s'intéressaient aux difficultés scolaires des enfants de la première vague migratoire issue des classes moyennes et supérieures (Barbier *et al.* 1984). Ces difficultés étaient attribuées aux écarts entre les systèmes scolaires d'Haïti et du Québec et aux méthodes pédagogiques différentes, qui généraient, entre autres, des retards et des échecs scolaires. Ces travaux commençaient à faire écho aux discours de plus en plus alarmistes des médias, des intellectuels et des *leaders* de la communauté haïtienne, qui abordaient alors la situation des jeunes sous l'angle de la crise. Dépeints à la fois comme problèmes et comme victimes, les recherches sur les jeunes d'origine haïtienne mettaient l'accent sur les difficultés de leur insertion sociale, à travers des images plutôt pathologiques : échec scolaire, crise d'identité, protection de la jeunesse, criminalité et « gangs de rues » (Potvin 2007, 1997).

Au début des années 1990, les travaux d'Anne Laperrière (1989-1993) sur les dynamiques scolaires dans quelques écoles secondaires ont montré que ces jeunes connaissaient généralement un « isolement ethnique » progressif à travers la scolarisation, du primaire au secondaire. Ils vivaient souvent des relations interethniques douloureuses à l'école et percevaient un racisme subtil de la part des enseignants et des autorités scolaires. Ils se sentaient vulnérables au regard des autres et craignaient d'être enfermés dans un statut inférieur par le racisme, vécu quotidiennement et affectant la construction de leur individualité et de leurs appartenances identitaires.

À partir des années 1990, les travaux québécois commencent à distinguer les jeunes d'origine haïtienne nés au Québec (deuxième génération) de ceux nés à l'étranger (première génération) et à s'intéresser à leur expérience sociale et scolaire. Certains travaux ont porté une attention particulière au rôle que jouent les rapports interethniques et le racisme dans la construction identitaire, montrant comment les jeunes combinent plusieurs « pôles identitaires » (haïtianité, *Blackness*, québécoisité), parfois

en tension les uns avec les autres (Potvin 2008, 2007, 2000, 1997). Des études subséquentes ont montré comment ces différents processus sociaux ou identitaires ont des impacts majeurs sur le vécu scolaire de ces jeunes selon les générations (Lafortune 2006).

Enfin, l'étude de Mc Andrew et Ledent (2006, 2005) va produire les premières données statistiques sur le cheminement et la réussite scolaires d'un sous-groupe des minorités visibles, soit les jeunes Noirs de diverses origines, notamment ceux nés au Québec et dont la langue maternelle est le français. Cette étude tient compte d'un grand nombre de variables (et de leur interaction) jusqu'ici ignorées par la recherche, dont: le lieu de naissance du jeune, le lieu de naissance des parents, l'indice socioéconomique, l'âge à l'arrivée dans le système scolaire, la langue parlée à la maison, et bien d'autres. Elle révèle ainsi qu'au secteur scolaire français, les élèves des communautés noires représentent une population particulièrement vulnérable comparée à l'ensemble de la population scolaire ou même à l'ensemble des élèves issus de l'immigration. En 2006, 68,9 % des élèves Noirs arrivés en 1^{re} année du primaire sont diplômés au secondaire, contre 41,2 % arrivés en cours de scolarité au secondaire. Fortement issus de milieux défavorisés correspondant à des déciles supérieurs de l'indice de milieu socioéconomique, les jeunes Noirs sont, à plus de 60 %, nés à l'extérieur du Québec et connaissent un profil de scolarisation éclaté.

L'étude a aussi relevé un écart important entre les élèves de première et de deuxième générations: les jeunes Noirs nés au Québec réussissent mieux en moyenne que ceux qui sont nés à l'étranger. L'étude indique que, globalement, parmi tous les élèves des communautés noires, le retard scolaire est plus élevé, et les taux de diplomation sont moindres pour les élèves immigrants d'origine haïtienne, donc de première génération. Si le cheminement et la performance (diplomation) scolaires des jeunes d'origine haïtienne nés au Québec de langue maternelle française sont globalement semblables à ceux des autres élèves québécois (issus ou non de l'immigration), ceux des jeunes garçons créolophones arrivés vers 14 ans, en cours de scolarité secondaire, et ayant cumulé un retard avant la troisième secondaire sont beaucoup moins favorables. Plus précisément, les auteurs mentionnent que: «l'élève à risque typique au secteur scolaire français est un garçon créolophone ou anglophone d'origine antillaise, né hors du Québec, arrivé en secondaire en cours de scolarité secondaire et fréquentant un établissement de la région de Montréal» (Mc Andrew et Ledent 2005: 25).

D'autres études récentes ont montré que ces élèves en difficulté sont nombreux, après 16 ans, à aller terminer leur secondaire au secteur de la formation générale des adultes (FGA), où la proportion de jeunes d'origine haïtienne est élevée dans les trois commissions scolaires francophones de

Montréal (Carpentier et Santana 2009 ; Potvin *et al.* 2014). Chez les jeunes d'origine haïtienne de 16-24 ans, il existe aussi d'importantes différences entre la première et la deuxième générations (Potvin et Leclercq 2014, 2012, 2011, 2010). En effet, les jeunes de première génération vont plus fréquemment transiter directement (donc sans interruption) du secteur de la formation générale des jeunes (FGJ) à celui des adultes (FGA). Souvent, ils proviennent de classes d'accueil et sont orientés vers la FGA par les intervenants de leur école secondaire. Pour leur part, les jeunes de deuxième génération ont plus souvent le profil de décrocheurs/raccrocheurs scolaires, ayant vécu des retards, des échecs et des redoublements et reçu un code EHDA (élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage), ou de jeune « à risque » en FGJ. Ils proviennent plus fréquemment de classes d'adaptation scolaire ou de centres spécialisés, avec des besoins psychosociaux importants en matière de services complémentaires, services qui sont peu disponibles dans le secteur des adultes (Potvin *et al.* 2014).

Par ailleurs, les jeunes d'origine haïtienne sont particulièrement ciblés par le profilage racial et la discrimination systémique en milieu scolaire, comme en témoigne le rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ 2011), issu d'une vaste consultation menée au Québec. Le rapport relève, dans le milieu scolaire notamment, que plusieurs règles et pratiques institutionnelles d'apparence neutre ont des effets préjudiciables sur les jeunes Noirs, dont :

- Plus de surveillance et de sanctions disciplinaires et moins de gradation dans les sanctions. Le rapport constate également une absence d'indicateurs sur les sanctions, mais aussi sur les discriminations qui se produisent dans les écoles et une absence de *leadership* à cet égard par les directions d'écoles ;
- Plus de signalements à la Direction de la protection de la jeunesse par les écoles ;
- Plus de jeunes Noirs se retrouvent dans les « classes spéciales », donc dans des filières de formation différenciée, parce qu'ils reçoivent plus souvent un code EHDA (surtout ceux des Caraïbes et des Bermudes) que les jeunes des autres minorités. Chez les créolophones de 1^{re} génération, 17,7 % ont reçu un code EHDA en 2006 contre 12,6 % pour l'ensemble des élèves. Toutefois, les codes de difficulté attribués dans ce cas ne sont pas précisés. Ils étaient aussi plus souvent classés « élèves à risque » (une catégorie disparue vers 2012), mais les données sur cette catégorie et les précisions sur les « risques » auxquels ces jeunes étaient confrontés n'ont jamais été rendues disponibles... Les facteurs ayant déterminé les décisions quant à ces classements sont généralement peu définis et on ne sait pas non plus si les jeunes en question reçoivent réellement les services

selon leurs besoins. Le rapport souligne par ailleurs qu'on remet peu en question les instruments de diagnostic et d'évaluation utilisés par les professionnels dans les écoles pour, notamment, distinguer les troubles d'apprentissage, les troubles de langage et le niveau de francisation;

- Plus de jeunes Noirs de 16-24 ans vont terminer leur secondaire au secteur des adultes par rapport à certains groupes (les Haïtiens constituent le premier groupe en importance à la Commission scolaire de Montréal [CSDM] et à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île [CSP] parmi les 16-24 ans de 1^{re} génération en FGA). Comme il s'agit d'un secteur non obligatoire où les services complémentaires sont moins développés, ces jeunes ne reçoivent pas toujours le soutien dont ils auraient besoin;
- On note une plus grande disqualification des familles aux yeux des intervenants scolaires et une culturalisation des difficultés relationnelles. Les médiateurs (famille élargie, ONG, etc.) sont encore peu reconnus ou acceptés par l'école et il y aurait peu de travail mené avec eux.

Dans les autres secteurs de la vie sociale, le rapport de la CDPD rappelle les bavures policières (comme l'événement de Montréal-Nord en 2008) et la judiciarisation accrue des dossiers des jeunes d'origine haïtienne dans le système de protection de la jeunesse et le système de justice. Selon les études et rapports sur le profilage racial au sein du Service de police de la Ville de Montréal (SPVM), déposés en preuve devant la Commission d'enquête sur la mort de Fredy Villanueva à la fin de 2008, presque autant de Blancs que de Noirs avaient été interceptés par le SPVM en 2008 et au cours des années antérieures. Pourtant, les deux populations ne sont pas présentes en nombre égal dans la population montréalaise, ni dans les bars du centre-ville... Le nombre de contrôles d'identité des Noirs, seulement dans Montréal-Nord, avait augmenté de 50 % en 2008 par rapport à 2007, alors que le nombre d'interpellations de Blancs avait décliné en 2008.

Ces pratiques ont forcément des répercussions sur la motivation et l'estime de soi des jeunes, l'échec et l'abandon scolaires, le sentiment d'appartenance et le climat de justice à l'école, ainsi que sur d'autres enjeux reliés à la construction identitaire, en particulier à la capacité de ces jeunes à se projeter dans l'avenir de la société québécoise (Potvin 2015). À cet égard, les analyses des données issues de la vaste Enquête sur la diversité ethnique, menée par Statistique Canada en 2002, ont fait ressortir que certains indicateurs portant sur les inégalités et l'intégration sociale deviennent plus négatifs avec le temps passé au Canada, selon la perception des membres des minorités visibles (Reitz et Banerjee 2007). En effet, alors que les inégalités économiques diminuent statistiquement au fil du temps et d'une génération à l'autre, les perceptions quant aux

sentiments de discrimination et de vulnérabilité augmentent, en particulier chez les Noirs qui résident au Canada depuis longtemps ou qui sont de deuxième génération (nés au Canada). L'enquête révèle que la couleur était plus significative que la religion dans le sentiment de victimisation et de vulnérabilité en 2002. Ainsi, dans le groupe « Noirs », 60,9 % de ceux de deuxième génération se sentaient victimes de discrimination, contre seulement 44,8 % des immigrants récents et 47,7 % des immigrants plus anciens (*ibid.*). Il en était de même du sentiment d'appartenance, du sentiment de confiance, de l'identification au Canada, de la satisfaction ou de la « qualité » de vie, qui régressaient avec le temps passé au Canada et d'une génération à l'autre. Bref, la deuxième génération avait donc un sentiment de discrimination plus fort et un sentiment d'appartenance à la société plus faible que les immigrants récents. Ces données montrent qu'en tant que natifs du Canada, les membres de la deuxième génération s'attendent, davantage que ceux de la première génération, à ce que l'égalité sociale et leurs droits de citoyens soient respectés (Potvin 2008, 2007). Le discours médiatique sur les jeunes issus des minorités visibles, ainsi que les situations et pratiques inégalitaires auxquelles participent le milieu scolaire et le système dans son ensemble, nourrissent ces sentiments (*ibid.*).

Ce court numéro de *Diversité urbaine* compte quatre textes qui posent un regard ciblé sur les dynamiques scolaires, familiales et culturelles de jeunes Montréalais d'origine haïtienne à l'école primaire ou secondaire québécoise. Dans le premier article, qui touche l'enseignement primaire, Fleuret aborde la « socialisation à l'écrit » d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde. Celle-ci est appréhendée entre autres par l'entremise de pratiques de littératie familiale, la socialisation étant un processus d'appropriation progressive d'expériences culturelles pour l'enfant intrinsèquement lié à l'environnement familial. La socialisation à l'écrit, considérée comme une assise pour l'apprentissage du lire-écrire, est une question centrale pour la réussite scolaire de tous les élèves immigrants. Elle influence le développement des capacités métalinguistiques et la connaissance des lettres qui concourent à d'importantes inégalités dans l'expérience linguistique. Chez les onze familles d'immigration récente d'origine haïtienne rencontrées, le faible degré de scolarité des parents issus de milieux socioéconomiques défavorisés se traduit par des pratiques littéraciques moins fréquentes. L'article met en perspective une fragilité des connaissances du code alphabétique chez certains élèves. L'auteure constate une plus grande fluctuation quant à la clarté cognitive du français écrit. Elle préconise la mise en place de programmes de littératie davantage reliés à certains « repères culturels » des élèves et à leur

environnement familial, ce qui favoriserait le développement de leurs connaissances linguistiques en français langue seconde.

Le second article, de Kanouté, porte sur les regards croisés de parents d'origine haïtienne et d'intervenants communautaires sur les enjeux scolaires et l'utilisation par les familles des ressources de la communauté. L'auteure se penche d'abord sur les dynamiques générales d'établissement des familles immigrantes, en dégageant les particularités de la situation d'ensemble, rencontrée par la communauté haïtienne. Elle met en perspective la façon dont les parcours migratoires influencent les dynamiques d'établissement, ainsi que les représentations des familles du vécu scolaire des élèves et les bénéfices de l'intervention communautaire.

Le troisième article, de Lafortune, se penche sur le cheminement socioscolaire de jeunes d'origine haïtienne qui ont immigré au Québec après le séisme en Haïti de janvier 2010. L'auteure a rencontré une quarantaine de jeunes du secondaire, ainsi que des parents, des enseignants, des intervenants psychosociaux ou communautaires. Elle a ainsi retracé le vécu socioscolaire des jeunes avant et après l'immigration, leurs besoins lors de leur arrivée au Québec et le soutien reçu, notamment de la part des écoles qui les ont accueillis. Cette étude fait état de profils variés, certains étant en situation de grande vulnérabilité tandis que d'autres s'intègrent bien à l'école, s'engagent au plan scolaire et font preuve d'une grande résilience, alors qu'ils sont aux prises avec des deuils, des traumatismes et des séparations familiales entraînés par le séisme.

Pour sa part, le texte de Lesacher dresse un portrait de la scène rap montréalaise, qui est particulièrement investie par des actrices d'origine haïtienne. Il porte sur la place des jeunes femmes dans cet univers et sur les thématiques abordées dans les textes de rap produits par ces jeunes. L'auteure analyse des productions discursives de rappeuses montréalaises afin d'entrevoir les processus « de majoration et de minoration » à l'œuvre dans l'espace public montréalais et québécois, notamment à travers les usages linguistiques des jeunes femmes, leur rôle dans cette forme musicale populaire, la définition de leur appartenance québécoise et les rapports sociaux de sexe.

Les quatre articles mettent en lumière des défis scolaires et sociaux que les jeunes d'origine haïtienne rencontrent au sein de la société québécoise. Ces défis, qui sont liés à leur parcours migratoire, aux pratiques de socialisation familiale et scolaire, aux rapports de pouvoir ayant cours dans la société, doivent interpeller les familles, les écoles, les milieux communautaires et la société québécoise dans son ensemble.

Finalement, les articles hors-thème de Gravel (« Impact de l'embauche des travailleurs étrangers temporaires sur la cohabitation de résidence et des métiers dans les communautés rurales du Québec: le point de vue

des employeurs») et de Batisse et Zhu (« Les immigrants sur le marché du travail canadien : double peine pour les non-Occidentaux? ») complètent ce numéro thématique. Le premier traite des questions d'occupation de l'espace et de la cohabitation des savoirs professionnels entre travailleurs/résidents locaux et travailleurs étrangers temporaires. Les entretiens menés auprès de 40 employeurs soulignent les défis liés à l'accueil des travailleurs étrangers temporaires et, plus largement, à la gestion de la diversité et du vivre-ensemble. Le second article traite des inégalités de revenu entre Canadiens de naissance et immigrants en provenance de pays en développement, ainsi que de la situation des immigrants sur le marché du travail. Les résultats montrent l'existence d'une disparité de revenus entre natifs, immigrants occidentaux et immigrants non occidentaux, disparité qui résulte des différences de caractéristiques entre ces trois groupes, ainsi que de facteurs résiduels, comme la discrimination.

Note

1. Le concept de « jeunes issus de l'immigration » comprend à la fois les jeunes immigrants nés à l'extérieur du Canada, désignés de « 1^{re} génération », et les jeunes nés au Canada de parents immigrants, désignés de « 2^e génération ». La 3^e génération renvoie aux enfants nés au Canada de parents nés au Canada, peu importe leurs origines ancestrales.

Bibliographie

- Barbier, A., É. Ollivier et C. Pierre-Jacques, 1984. « Convergence et ruptures dans les systèmes d'éducation : le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 8, n° 2, p. 49-64.
- Carpentier, A. et E. Santana, 2009. *Quelques données de la clientèle immigrante âgée de 16 à 24 ans en formation générale des adultes (FGA) en 2006-2007*. Document de travail. Service de la recherche et de l'évaluation, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI), MELS. Données présentées dans le cadre du Colloque international sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, Université du Québec à Montréal, 5 et 6 novembre 2009. www.chereum.umontreal.ca/activites_pdf [consulté le 15 novembre 2015].
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), 2011. *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Montréal, CDPDJ, mai.
- Lafortune, G., 2006. *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations*. Mémoire de maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Laperrière, A. (dir.), 1989-1993. *La construction sociale des relations interethniques et interraciales chez des jeunes de deux quartiers montréalais* (neuf rapports). Montréal, Université du Québec à Montréal et Institut québécois de recherche sur la culture.

- Mc Andrew, M. et J. Ledent (coll. R. Ait-Said), 2006. « La performance des élèves des communautés noires aux examens ministériels du secondaire québécois : cohortes 1994, 1995, 1996 », *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'intégration et de la migration internationale*, vol. 7, n° 3, p. 301-326.
- Mc Andrew, M. et J. Ledent (coll. R. Ait-Said), 2005. *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire*. Rapport de recherche. Chaire en relations ethniques de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), 2005. *La pleine participation à la société québécoise des communautés noires*. Document de consultation. Montréal, gouvernement du Québec.
- Picot, G. et F. Hou, 2011. « À la poursuite de la réussite au Canada et aux États-Unis : les déterminants des résultats sur le marché du travail des enfants d'immigrants ». Document de recherche. Statistique Canada, Ottawa. www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2011331-fra.pdf [consulté le 15 novembre 2015].
- Potvin, M., 2015. « L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise », in S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques*. Montréal, Éditions MultiMondes, p. 381-448.
- Potvin, M., 2012. « *The Educational Trajectory of Youths of Haitian Origin in Quebec* », *Education Review*, vol. 2, n° 1, p. 8-9.
- 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 », vol. 6, n° 2, p. 109-113.
- Potvin, M., 2007. « Blackness, haïtianité et québécoisité : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec », in M. Potvin, P. Eid et N. Venel (dir.), *La 2^e génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal, Athéna éditions, p. 137-170.
- Potvin, M., 2000. « Racisme et citoyenneté chez les jeunes Québécois de la deuxième génération haïtienne », in M. Potvin, B. Fournier et Y. Couture (dir.), *L'individu et le citoyen dans la société moderne*, coll. « Trajectoires sociales ». Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 185-226.
- 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, n° 2, p. 77-101.
- Potvin, M. et al., 2014. *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires*. Projet FRQSC – Actions concertées Persévérance et réussite scolaires, Fonds de recherche du Québec – Société et Culture, janvier. <http://cdeacf.ca/actualite/2015/05/08/jeunes-16-24-ans-issus-limmigration-leducation-adultes> [consulté le 15 novembre 2015].
- Potvin, M. et J. B. Leclercq, 2014. « Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes », in M. Potvin, B. Voyer et S. Bourdon (dir.), *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique « Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes », vol. 40, n° 2, p. 309-349.
- Potvin, M. et J. B. Leclercq, 2012. *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes*. Centre Métropolis du Québec – immigration et métropoles, Working paper n° 50. Montréal, Métropolis.

- Potvin, M. et J. B. Leclercq, 2011. « Histories migratoires et scolaires de jeunes à l'éducation des adultes », in F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 129-144.
- Potvin, M. et J. B. Leclercq, 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*. Rapport de recherche à la Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (DSCC-MELS). Montréal, UQAM et Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/143582.pdf [consulté le 5 novembre 2015].
- Reitz, J. G. et R. Banerjee, 2007. « Racial Inequality, Social Cohesion and Policy Issues in Canada », in K. G. Banting, T. J. Courchene et F. L. Seidle (dir.), *Belonging? Diversity, Recognition and Shared Citizenship in Canada*. Montréal, Institute for Research on Public Policy.
- Statistique Canada, 2012. *Enquête nationale auprès des ménages de 2011*. Numéro 99-010-X2011036 au catalogue de Statistique Canada. <http://www12.statcan.gc.ca> [consulté le 15 novembre 2015].
- Statistique Canada, 2007. *La communauté haïtienne au Canada*. N° 11. www.statcan.gc.ca/pub/89-621-x/89-621-x2007011-fra.htm [consulté le 15 novembre 2015].

Diversité urbaine



Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde

Exploration of Language Socialization of Creole Speaking Students in French as a Second Language

Carole Fleuret

Les jeunes d'origine haïtienne au Québec : d'hier à aujourd'hui
Volume 14, numéro 2, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1035423ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1035423ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)
1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Fleuret, C. (2014). Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde. *Diversité urbaine*, 14 (2), 13–30.
<https://doi.org/10.7202/1035423ar>

Résumé de l'article

Cet article explore la socialisation à l'écrit de 11 élèves créolophones scolarisés en français langue seconde. Les résultats montrent que les élèves ont des connaissances du code alphabétique, mais qu'elles demeurent fragiles pour certains d'entre eux. Quant à la clarté cognitive du français écrit, une fluctuation plus grande apparaît dans les résultats. Les élèves ont une conscience de l'écrit, mais elle demande aussi à être renforcée. Pour soutenir la socialisation à l'écrit des élèves, nous pensons que la mise en place de programmes de littératie qui tiennent compte de l'habitus culturel de l'élève et de son environnement familial favoriserait le développement de leurs connaissances linguistiques en français langue seconde.

Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde

Exploration of Language Socialization of Creole Speaking Students in French as a Second Language

CAROLE FLEURET

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, cfleuret@uottawa.ca

RÉSUMÉ ■ Cet article explore la socialisation à l'écrit de 11 élèves créolophones scolarisés en français langue seconde. Les résultats montrent que les élèves ont des connaissances du code alphabétique, mais qu'elles demeurent fragiles pour certains d'entre eux. Quant à la clarté cognitive du français écrit, une fluctuation plus grande apparaît dans les résultats. Les élèves ont une conscience de l'écrit, mais elle demande aussi à être renforcée. Pour soutenir la socialisation à l'écrit des élèves, nous pensons que la mise en place de programmes de littératie qui tiennent compte de l'habitus culturel de l'élève et de son environnement familial favoriserait le développement de leurs connaissances linguistiques en français langue seconde.

ABSTRACT ■ This article explores how 11 Creole-speaking students are socialized for writing in French as a second language. Results show that pupils have some knowledge of the alphabetic code, but that this knowledge is still fragile for a few of them. As far as cognitive clarity in written French is concerned, results demonstrate a larger fluctuation. Students have developed an awareness of the written text, but this still needs to be reinforced. To support these students' language socialization, we believe that literacy programs which take into account their cultural habitus would help them develop stronger skills in French as a second language.

MOTS CLÉS ■ Élèves haïtiens, socialisation à l'écrit, connaissance des lettres, français langue seconde, langue de scolarisation.

KEYWORDS ■ Haitian students, language socialization, knowledge of letters, French as a second language, language of schooling.

Introduction et problématique de recherche

Le Québec accueille chaque année un grand nombre d'immigrants (51 737 en 2011), dont plus de la moitié (63,4 %) déclarent connaître le français à leur arrivée (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles – MICC 2013). La région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal reste le point d'ancrage pour la grande majorité de ces immigrants puisque 86,9 % y résident (*ibid.*).

Les enfants qui les accompagnent dans ce périple migratoire devront apprendre le français ou parfaire leurs connaissances de cette langue dans les écoles qu'ils fréquenteront, car la Charte de langue française (loi 101), qui prévaut à travers la province dans les écoles francophones, fait du français la langue de scolarisation, soit « la langue apprise et utilisée à l'école et par l'école » (Verdelhan-Bourgade 2002 : 29). En 2012, selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM 2013), le pourcentage d'enfants dont la langue d'origine (L1) n'est ni le français ni l'anglais s'élève à 42,58 % des effectifs scolaires. Parmi les langues qu'il recense, on trouve l'arabe (9,58 %), l'espagnol (6,15 %), le créole (3,51 %), l'italien (2,53 %) et le chinois (2,15 %). Pour soutenir ces enfants dans leur apprentissage de la langue d'enseignement, différents services favorisant leur intégration ont été mis en place dans les années 1960, puis regroupés en 1997 sous l'acronyme PASAF¹, soit le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (Armand 2005).

Grosso modo, après avoir été scolarisés durant plusieurs années dans le pays d'accueil, les élèves allophones ont un rendement scolaire équivalent, voire supérieur à celui des francophones à la fin du secondaire, comme le souligne l'étude de Mc Andrew (2009) ; après sept années de scolarité, ils rejoignent les francophones puisque les taux de diplomation respectifs sont de 59,5 % et de 61,6 %, une différence jugée non significative par Mc Andrew. Cependant, si l'on analyse les données en fonction de l'appartenance linguistique, on constate des différences notables : le taux de diplomation chez les élèves dont la langue d'usage à la maison est le vietnamien est de 82 % ; dans le cas du chinois, ce taux s'élève à 78 %, il est de 67 % pour l'arabe (Maghreb et Liban), de 65 % pour le persan (Iran), de 52 % pour l'espagnol (Amérique latine) et de 40 % pour le créole – toujours en comparaison de près de 62 % chez les francophones.

D'autres études réalisées en classes d'accueil au primaire et au secondaire avaient déjà fait mention des difficultés scolaires montrant la faible réussite des élèves créolophones². Par exemple, une étude de la Direction des services aux communautés culturelles (MEQ 1996) estimait que parmi les élèves ayant des difficultés (EHDAA³), 35,7 % faisaient partie du groupe créole (le taux le plus haut parmi les groupes à l'étude).

La communauté haïtienne

Malgré une vague importante d'immigration au Canada dans les années 1970, pour fuir le règne des Duvalier, les Haïtiens sont d'immigration récente. Le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2001) mentionne qu'ils constituent l'un des groupes dont la population s'est le plus accrue au fil des années; les Haïtiens représentent 48 % de l'ensemble des communautés noires, ce qui en fait le groupe le plus important. Cette nouvelle immigration est issue de la classe moyenne ou paysanne et vit dans une certaine précarité économique (MICC 2010).

Bien que le créole et le français coexistent à titre de langues officielles en Haïti, la situation linguistique reste complexe. En effet, le créole se voit toujours « dévalorisé », contrairement au français, qui « symbolise » la réussite sociale (Joint 2004). Joint considère que 90 % de la population ne communique qu'en créole (*ibid.*). Étienne (2006) fait un constat similaire. Quant à lui, Valdman (1984) mentionne qu'environ 10 à 15 % de la population détient, pour reprendre le vocable de Coste *et al.* (2009 : 12), « une compétence partielle du français ». De son côté, Thelusma (2011) rapporte le pourcentage des linguistes du collectif dirigé par Berrouët-Oriol (2011) qui parlent, quant à eux, de 10 à 25 %.

Les jeunes Haïtiens vivant au Québec, comme bon nombre d'enfants de migrants, vont le plus souvent apprendre à lire et à écrire en français, car il semble que le créole soit avant tout un idiome oral (Étienne 2006; Fleuret 2011; Joint 2004). Par ailleurs, on remarque à Montréal une tendance à la concentration spatiale assez marquée chez ce groupe, ce qui l'expose moins au français. En effet, sur les 53 750 immigrants haïtiens recensés, un peu plus de 39 000 vivent dans l'est de la ville, soit trois personnes sur quatre (Ville de Montréal 2010).

Ainsi, compte tenu du contexte sociolinguistique particulier qui caractérise cette communauté et des difficultés que rencontrent les élèves créolophones, il nous semblait important d'explorer leurs connaissances initiales du français au début de la maternelle.

Littératie et langue seconde

C'est un fait établi aujourd'hui dans le milieu scientifique : exposer un jeune enfant à l'écrit, avant son apprentissage formel de la langue de scolarisation, a des bienfaits indéniables pour sa réussite scolaire (Burns *et al.* 2003). Les nombreuses études portant sur le lire-écrire soulignent la complexité de son apprentissage, notamment par rapport aux caractéristiques inhérentes à la langue écrite et aux multiples opérations cognitives sollicitées. Ainsi voyons-nous apparaître, dans la lignée de ces recherches et depuis quelques décennies, le vocable *littératie* qui se définit comme « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. [La littératie] met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps » (Jaffré 2004 : 31).

Pour développer les compétences de base exprimées par Jaffré (2004), les chercheurs reconnaissent que plusieurs facteurs cognitivo-langagiers et socioculturels sont incontournables dans l'apprentissage de la langue écrite.

En ce qui concerne les facteurs cognitivo-langagiers, les recherches tant en langue d'origine⁴ (L1) qu'en langue seconde (L2) ont montré que des capacités de distanciation et de réflexions sur la langue – les capacités métalinguistiques – sont des alliées précieuses de la réussite du lire-écrire (Armand 2011 ; Casalis *et al.* 2011 ; Casalis et Colé 2009 ; Fleuret et Montesinos-Gelet 2011). Parmi ces capacités métalinguistiques, la conscience phonologique, qui permet au jeune enfant de manipuler à l'oral les unités sonores qui composent les mots (Gombert et Colé 2000), est importante, car elle donne accès au traitement d'unités plus larges (rimes, syllabes) vers les unités les plus petites, les phonèmes (Anthony *et al.* 2002). Cependant, comme le précisent Bara *et al.* (2008), la conscience phonologique ne suffit pas pour comprendre le principe alphabétique. Aussi, la connaissance des lettres demeure un élément incontournable, notamment en ce qui a trait au décodage, puisque le jeune lecteur doit transformer des séquences orthographiques en séquences phonologiques.

En effet, l'apprentissage du système d'écriture du français demande à l'enfant, par l'entremise d'activités de lecture et d'écriture, de s'approprier deux pôles de la communication : la réception et la production (Chauveau 2002). Ces deux aspects de la langue écrite sont indissociables, car l'écriture est un outil d'analyse alimenté par la lecture, qui à son tour permet la construction de connaissances spécifiques de l'écrit, orthographiques dans un premier temps, puis lexicales et syntaxiques (Fijalkow 2003). Les

travaux menés en psychologie cognitive précisent que ces deux pôles de l'objet langue sollicitent des traitements plus lourds que ceux qui sont nécessaires à l'oral (Bourdin et Fayol 2000 ; Fayol et Morais 2004). On peut aisément imaginer la difficulté que vivent les élèves qui sont peu socialisés à l'écrit lorsqu'ils doivent décoder ou produire un écrit.

En langue d'origine, Bara *et al.* (2008), comme bien d'autres chercheurs, soulignent le lien entre la connaissance des lettres et la conscience phonologique. En langue seconde, Bialystok et Barac (2013) font un constat similaire et soulignent que dans le cas des langues alphabétiques, il faut effectuer une analyse phonologique pour pouvoir produire les graphies attendues ; ceci met en exergue l'importance de la relation entre les systèmes d'écriture et le rôle de chaque symbole graphique (phonème, syllabe, morphème). Comme le précisent les auteures, cette relation demande à l'élève d'opérer diverses analyses du langage parlé et son lien avec les lettres (*ibid.* : 201). L'étude de Fleuret et Montesinos-Gelet (2011) montre aussi clairement l'impact des activités littéraciques, dans le cadre scolaire, sur les connaissances du code alphabétique de jeunes élèves haïtiens scolarisés en français langue seconde. Ces activités concourent à la progression spectaculaire des élèves, qui, au début de la scolarité obligatoire, avaient peu de connaissances en français écrit. Ainsi, les capacités métalinguistiques, notamment la conscience phonologique et la connaissance des lettres, demeurent des habiletés cognitives majeures dans l'apprentissage du lire-écrire, car elles ne s'acquièrent pas de façon distincte, mais sont interreliées. Il est donc raisonnable de dire que les contacts précoces avec l'écrit demeurent des assises incontournables avant l'apprentissage formel, car ils donnent accès à l'enfant à ce que Chauveau appelle les technicalités de l'écrit (2000). Toutefois, les référents socioculturels, qui caractérisent la diversité des milieux familiaux, rendent inégale la socialisation à l'écrit.

Le milieu familial

Sur le plan socioculturel, l'autre facteur identifié par les recherches portant sur le lire-écrire est les contacts précoces avec l'écrit dans l'environnement familial. Dans une perspective vygotskienne (1997 [1934]) et anthropologique (Ochs et Schieffelin 1987), le développement langagier prend appui sur un processus de co-construction qui s'amorce par la socialisation. Il va sans dire que l'édification de ce discours au sein de la famille passe, en référence à Bourdieu et Passeron (1964), par la socialisation primaire qui conduit l'enfant à intérioriser les normes et les codes, c'est-à-dire tout ce qui caractérise son groupe social. Cette socialisation primaire est le fruit de l'éducation familiale et le fondement de son

habitus culturel. Toutefois, comme le souligne Lahire (2001), l'incorporation de la culture écrite au sein de la famille est polymorphe et entraîne forcément des modalités différentes puisque, entre autres choses, les représentations entretenues par les parents varient selon leur propre expérience de l'écrit et selon les pratiques discursives relatives à leur origine culturelle. En effet, cette socialisation émerge d'abord du fait langagier et de l'édification du discours, permettant au locuteur de mettre en place des interactions sociales sur lesquelles il prendra appui selon les contextes sociaux dans lesquels il évoluera (Gumperz 1982).

À ce sujet, Clay (2013) rend compte dans ses travaux sur le comportement des enfants que, par imitation, ceux-ci se familiarisent avec le lire-écrire avant la scolarité obligatoire. Elle nomme ces premiers apprentissages *emergent literacy*, c'est-à-dire *littératie précoce* ou encore éveil à l'écrit. Ainsi l'éveil à l'écrit rend-il compte des habiletés conceptuelles (lettres de l'alphabet, buts et fonctions de l'écrit) et procédurales nécessaires au jeune enfant pour appréhender la langue écrite (Sénéchal *et al.* 2001).

À l'instar de Clay (2013), Chauveau (2000) souligne que les « vrais débuts » de l'acquisition de l'écrit commencent bien avant l'apprentissage formel. Très tôt, et dans la mesure où les contacts précoces avec le matériel écrit ont lieu, le jeune enfant réclame la lecture d'histoires et interroge ses parents, qui sont des pratiquants de la culture écrite, sur ce qu'ils lisent ou écrivent. Spontanément, il interprète un message écrit à partir d'une image, il redit un texte lu au préalable par un adulte, il écrit des messages ou des mots en se servant d'une pseudo-écriture, bref, il commence à mettre en place des comportements et des pratiques « de lecteur et de scripteur » qui relèvent d'un véritable travail cognitif sur l'écrit. En d'autres termes, l'enfant élabore des connaissances sur les buts et les fonctions de la langue pour accéder à ce que Downing et Fijalkow (1990) appellent la « clarté cognitive ». C'est cette « conscience » de la littératie qui rend possible l'accès aux technicalités de la lecture qui le conduit au savoir-lire autonome (Chauveau 2000). Ainsi l'enfant prend-il conscience du fait que l'écrit témoigne d'une certaine compréhension des aspects culturels, linguistiques et stratégiques du lire-écrire. Wood (2004) précise que les enfants exposés de façon régulière à des textes écrits dans leur milieu familial ont plus de chances de développer une conscience de l'écrit avant l'apprentissage formel.

La littératie familiale

Pour Boudreau *et al.* (2006), la littératie familiale fait référence aux interactions qui gravitent autour du lire-écrire, entre les parents et l'enfant. D'autres études élargissent cette définition pour inclure d'autres variables,

telles que l'âge des premiers contacts avec l'écrit, la fréquence des visites à la bibliothèque, etc. (Rashid *et al.* 2005).

Pour leur part, De Jong et Leseman (2001) voient le milieu familial comme un microsystème social qui favorise l'acquisition des compétences langagières et le développement des comportements lectoraux et scripturaux chez le jeune enfant, par l'entremise de processus de construction et de co-construction durant les pratiques littéraciques. Trois volets interviennent dans ce microsystème : les occasions de lecture et d'écriture, la guidance parentale et la qualité socioémotionnelle de la relation parents-enfant. Ce modèle prend appui sur leur recherche, menée aux Pays-Bas auprès de 69 enfants de la 1^{re} à la 3^e année de différents groupes ethniques. Les résultats montrent entre autres que la qualité des interactions durant la lecture est essentielle. En effet, chez les parents scolarisés, l'enfant développe une langue orale pragmatique, favorisant la compréhension en lecture, contrairement aux enfants de parents peu scolarisés.

En ce qui a trait au milieu socioéconomique qui caractérise le groupe créolophone, une étude de Landry et Smith (2006) a montré que des élèves qui connaissent une certaine précarité économique vivent moins d'expériences littéraciques que d'autres ayant des conditions de vie plus favorables. Pour ces auteurs, cela peut s'expliquer par la « pauvreté » du vocabulaire et des connaissances acquises dans le milieu familial. Cependant, après des interventions basées sur des techniques de dialogue, on constate une amélioration chez les enfants quant à leur connaissance des lettres et leur conscience phonémique. Saada-Robert (2004) souligne elle aussi l'importance de la guidance parentale. Elle note que la faiblesse du discours dans les échanges mère-enfant, en partie liée aux conditions de vie stressantes et précaires, encourage moins l'écriture et la connaissance des lettres de l'alphabet.

Plus près de nous, au Canada, Sénéchal (2006) a examiné les relations entre les pratiques familiales de littératie et les compétences littéraciques à l'école en suivant 90 élèves de la maternelle à la 4^e année. Il en ressort quatre constats majeurs : les pratiques de littératie familiales préparent à la connaissance de l'alphabet pour l'entrée en maternelle ; l'exposition aux livres et à la lecture favorise les compétences langagières ; la lecture d'histoires améliore la fluidité et la compréhension en lecture, et elle façonne des comportements positifs à l'égard de la lecture. À l'instar de Sénéchal, d'autres recherches valident ces résultats (voir entre autres Neuman et Dickinson 2011 ; Olson et Torrance 2009).

En ce qui concerne la communauté haïtienne, l'étude de Chéry (2003), menée auprès d'élèves créolophones, rend compte des difficultés qu'éprouvent ces derniers à atteindre un niveau langagier élevé en lecture et en écriture. L'auteure explique ce constat par un manque de socialisation à

l'écrit tel qu'on l'attend dans le milieu scolaire. Comme le souligne Le Ferrec (2008), en contexte de langue seconde, les normes socioculturelles attendues dans l'enceinte scolaire au sujet de la langue de scolarisation ne sont pas forcément connues de tous les élèves ni de leurs parents. D'ailleurs, Goldenberg *et al.* (2006) mettent également de l'avant les ponts qu'il faut édifier, en contexte d'apprentissage d'une langue seconde, entre l'école et la famille pour rendre les expériences littéraciques constructives. En effet, grâce à l'interaction entre les différents acteurs, les élèves amélioreront leur compétence langagière tout en étant motivés et engagés en classe.

Finalement, l'étude exploratoire des pratiques de littératie familiales d'Armand *et al.* (2005), réalisée auprès d'élèves immigrants nouvellement arrivés au Québec et en situation de grand retard scolaire, mentionne certains traits prévisibles, à savoir le faible degré de scolarité, le milieu socioéconomique et les pratiques littéraciques peu fréquentes. Parmi ces groupes, les auteures soulignent que la communauté haïtienne semble plus à risque de retard scolaire que les autres communautés.

En somme, à la lumière des différentes études recensées, la socialisation à l'écrit demeure une assise incontournable pour l'apprentissage du lire-écrire et, par ricochet, pour la réussite scolaire. En effet, appréhender le principe et le code alphabétiques n'est pas chose aisée: le développement des capacités métalinguistiques et la connaissance des lettres, notamment par des pratiques de littératie familiales, concourent à cet apprentissage. Toutefois, en considérant l'écrit comme un objet social et culturel variant selon les milieux, on note des inégalités quant à l'expérience linguistique, qui se traduisent inévitablement par des différences interindividuelles, puisque, d'une part, la socialisation de l'enfant est une appropriation progressive de ses expériences culturelles et, d'autre part, elle est intrinsèquement liée à l'environnement familial.

Si l'on regarde le portrait de la communauté créolophone dressé au début de cet article, on se rend compte que plusieurs facteurs peuvent, d'entrée de jeu, interférer avec la socialisation à l'écrit, comme l'ont souligné les diverses recherches présentées: faible scolarité des parents, précarité économique, monoparentalité, concentration spatiale.

À propos de ce dernier point, si l'on garde à l'esprit l'hypothèse de Cummins (2000) selon laquelle le développement de la L2 dépend de celui de la L1 et qu'un seuil minimal en L2 est nécessaire pour transférer les compétences de la L1, il faut que des conditions favorables soient mises en place pour parvenir à des transferts. Cependant, on connaît peu de choses sur ce seuil minimal chez les créolophones puisqu'ils sont moins exposés au français que les autres enfants, compte tenu de la concentration spatiale qui les caractérise. De plus, on peut se questionner sur leur

imprégnation de la culture scolaire telle qu'elle est attendue en classe, étant donné la tradition d'oralité qui les caractérise.

Peu d'études ont été réalisées auprès des apprenants de cette communauté qui, pourtant, connaît des difficultés scolaires. Ainsi, notre objectif général est d'explorer la socialisation à l'écrit de jeunes apprenants créolophones et, plus précisément, leurs connaissances des lettres en français ainsi que leur clarté cognitive (Downing et Fijalkow 1990). Ici, nous mettrons l'accent sur la connaissance des lettres, car nous avons déjà abordé la conscience phonologique dans un article précédent (Fleuret et Montesinos-Gelet 2011).

La méthodologie

Notre population était constituée de 11 sujets (6 filles et 5 garçons) provenant de 5 écoles de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) situées en milieux défavorisés. Les élèves avaient un âge moyen de 6 ans au début de la recherche. Ils ont tous une intelligence normale, comme l'indique leur résultat aux épreuves de contrôle du K-ABC⁵ (Kaufman et Kaufman 1995) auxquelles ils ont été soumis en maternelle, dans le cadre de la recherche initiale. Selon les dossiers scolaires, les sujets ont tous le créole comme langue d'origine.

Les outils de cueillette de données

L'épreuve de littératie précoce a été conçue par Armand et Montesinos-Gelet (2001-2002). Les différentes sous-épreuves rendent compte du degré de familiarité avec le principe alphabétique, la reconnaissance de mots et le degré de clarté cognitive (Downing et Fijalkow 1990) sur la langue écrite. C'est une épreuve informatisée qui présente une série de quatre images avec un cadre de couleur (jaune, rouge, vert et bleu). Le clavier est caché et seules quatre touches sont recouvertes des quatre mêmes couleurs.

Cette épreuve est composée de sept sous-épreuves: 1) connaissance des graphèmes simples (p, r, n, v); 2) connaissance des graphèmes complexes (ou, an, ch, ph); 3) connaissance des voyelles à l'oral (a, i, o, u); 4) connaissance des consonnes à l'oral (b, g, l, k); 5) reconnaissance de mots (sur, pour, plume, grand); 6) reconnaissance de non-mots (fu, lo, mida, vopu) et 7) connaissance des allographes (ex. a. A, Å). Le dernier volet de l'épreuve de littératie précoce, indépendante de ces sept sous-épreuves, concerne la clarté cognitive sur le français écrit. Pour cette dernière tâche, les flèches gauche et droite sont requises. Elles sont recouvertes de deux couleurs, soit le blanc lorsque l'écriture est en français et le noir pour une autre écriture. Des écritures, qui renvoient à différentes

langues (arabe, chinois, français), sont présentées à l'enfant. Il doit mentionner si ce qu'il voit à l'écran est écrit en français ou dans une autre langue.

Un point était accordé par réponse attendue. Chaque sous-épreuve a un score variant de 0 à 4. Le score global des sept sous-épreuves est de 28. Pour la clarté cognitive, 1 point est accordé par réponse. Le score varie de 0 à 11. Le score global est de 11.

Les résultats et la discussion

Pour présenter les résultats, nous commencerons par les épreuves de littératie précoce et compléterons avec la clarté cognitive. Rappelons que cette étude est exploratoire et vise à décrire le capital linguistique de jeunes créolophones en français langue seconde.

De manière générale, les résultats en littératie précoce montrent que les sujets ont des connaissances du code alphabétique dans ou au-dessus de la moyenne, comme le montre le tableau 1, hormis pour Anne-Marie.

TABEAU 1

Résultats obtenus à l'épreuve de littératie précoce en maternelle

	Graphèmes simples (/4)	Graphèmes complexes (/4)	Connaissance des lettres (/8)	Reconnaissance de mots (/4)	Reconnaissance de non-mots (/4)	Allographes (/4)	Total /28
Anne-Marie	0	2	4	0	2	4	12
Dina	4	3	7	4	1	4	23
Maxime	2	2	8	1	1	4	18
Maude	1	3	6	1	3	4	18
Sam	3	3	4	1	3	3	17
Antoine	3	4	6	3	1	3	20
Charlotte	3	1	7	1	2	2	16
David	3	3	8	0	2	4	20
Julie	2	1	5	2	3	2	15
Marie	2	3	8	3	1	4	21
Sacha	4	2	8	2	2	3	21

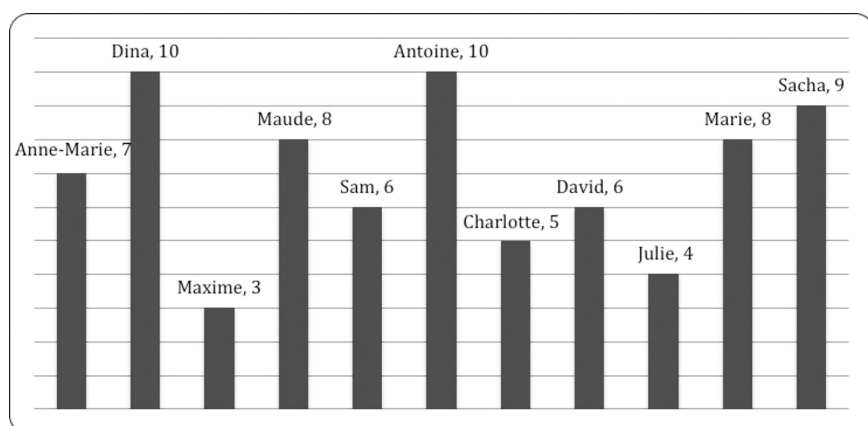
On peut noter que la connaissance des graphèmes complexes est un peu plus faible que celle des lettres. La reconnaissance de mots est fragile pour la moitié du groupe. Les mots les plus réussis sont *sur* et *grand*. On peut penser que ces mots sont familiers dans leur environnement, ce qui leur a permis de les lexicaliser. Par contre, *pour* et *plume* demeurent difficiles pour la majorité des sujets. Là aussi, le recours à la voie phonologique, qui vise la correspondance graphème-phonème, est encore peu efficient et ils n'ont donc pas réussi à lire les mots. De plus, le graphème

/ou/ a été l'un des moins reconnus parmi les graphèmes complexes, ce qui est aussi cohérent avec la difficulté rencontrée par les élèves. D'ailleurs, la reconnaissance des non-mots semble confirmer ce constat, puisque la plupart des élèves n'en ont lu qu'un ou deux. Cela rejoint les résultats de Bara *et al.* (2008) quant à l'importance de la reconnaissance de lettres dans la transformation de séquences orthographiques en séquences phonologiques. Pour la majorité des élèves, la reconnaissance des allographes a été très bien réussie, soulignant ainsi le recours efficace à la discrimination visuelle quant aux choix opérés pour associer les deux mêmes lettres.

Pour ce qui est de la clarté cognitive sur le français écrit, on voit une grande fluctuation dans les résultats, comme l'illustre la figure 1.

FIGURE 1

Résultats obtenus à l'épreuve de clarté cognitive en maternelle



En mettant en relation ces résultats avec ceux de la littératie précoce, on remarque que les sujets ayant obtenu les résultats les plus hauts à l'épreuve précédente ont aussi les résultats les plus élevés pour la clarté cognitive, dans la majorité des cas. Ils ont donc un degré de conscience de l'écrit plus élevé que leurs pairs. Pour les autres élèves, il semble plus difficile de discriminer les écritures en français des autres écritures. On peut donc penser que leur exposition à l'écrit dans la langue de scolarisation est plus faible que celle des élèves ayant enregistré les résultats les plus élevés. Cela confirmerait la variation des modalités quant à l'incorporation de la culture écrite au sein de l'environnement familial tel que le voit Lahire (2001). De plus, comme le mentionne Wood (2004), une exposition limitée au matériel écrit rend difficile la compréhension des buts et des fonctions de la langue.

Par rapport à la clarté cognitive, nous aimerions faire un bref lien avec les pratiques de littératie familiales de ces élèves que nous avons relatées dans un chapitre de livre (Fleuret 2011). Leurs parents, dans un questionnaire qu'ils ont rempli, ont tous affirmé que les pratiques discursives sont surtout axées sur une culture orale, ce qui confirme les constats des chercheurs (Étienne 2006 ; Joint 2004). Plusieurs d'entre eux disent posséder des livres (en français ou en créole) à la maison. Toutefois, la lecture d'histoires n'est pas ancrée dans l'habitus culturel de la plupart des familles. Ainsi, la découverte du livre et des fonctions qui l'accompagnent est plutôt une démarche personnelle de l'enfant. On note aussi que l'habitus culturel qui prévaut fait en sorte que le capital culturel objectivé n'est pas incorporé par les parents (Lahire 1995). Autrement dit, les livres mis à la portée de l'enfant ne sont pas tant appréhendés par le milieu familial. Par conséquent, les enfants ne découvrent la culture de l'écrit qu'en arrivant à l'école. Cette entrée un peu radicale dans ce nouvel univers les rend totalement dépendants de l'école pour s'approprier les buts et les fonctions de la langue (Lahire 2001).

Pour une approche écologique de la socialisation à l'écrit

Pour favoriser l'efficacité des assises et le continuum oral-écrit, il serait intéressant d'introduire ce que Moore et Sabatier (2014) appellent une approche écologique, c'est-à-dire une approche qui convoque les différentes instances de socialisation, soit l'environnement familial et la communauté, dans le but d'édifier des ponts entre les divers lieux de construction de connaissances. L'intérêt d'une telle approche est qu'elle autorise une vision holistique de la socialisation à l'écrit. En effet, la considération des éléments socioculturels du développement langagier et de leur rôle respectif, dans divers contextes discursifs, apporte un éclairage fort pertinent pour, d'une part, réduire les différences interindividuelles et, d'autre part, expliciter les normes socioculturelles attendues dans l'enceinte scolaire. En d'autres mots, « elle appelle également une ouverture de l'école aux ressources linguistiques, culturelles et symboliques que les élèves portent en eux pour les transformer en des atouts et des leviers d'apprentissage » (*ibid.* : 34).

Des programmes tel *Early Authors Program* (Bernhard *et al.* 2006) ou encore celui présenté par Taylor *et al.* (2008) favoriseraient le devenir littéracique chez des élèves peu familiers avec l'écrit. En effet, ces programmes proposent aux enfants, en collaboration avec l'environnement familial et les différents éducateurs, de raconter des histoires qui prennent appui sur des contes en s'exerçant à devenir des auteurs, afin d'écrire et d'illustrer leur propre livre (écrit en anglais et dans la langue d'origine).

Ces livres sont appelés par les chercheurs *Identity Texts* avec des titres tels que: «Je suis...», «Je viens de...» Le contenu de ces livres rejoint l'habitus culturel de l'élève, c'est-à-dire que l'élève s'appuie sur des histoires vécues, sur ses amis, ses intérêts, sa langue d'origine. En d'autres mots, on reconnaît une légitimité à l'habitus culturel de chaque élève dans l'enceinte scolaire.

Ces programmes nous semblent féconds pour pallier les inégalités relatives à une socialisation fluctuante des contextes familiaux. En favorisant de manière holistique l'entrée dans l'écrit scolaire, notamment en reconnaissant que l'enfant possède d'autres ancrages langagiers et culturels, on crée des espaces de communication où les contacts entre les langues rendent tangibles la collaboration et le travail école-famille (Moore et Sabatier 2014). Ainsi, la légitimité de la littératie familiale est reconnue, ce qui conduit aux prémices d'un dialogue entre l'école et l'environnement familial.

Conclusion

Dans cet article, nous souhaitons explorer la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en langue seconde. Nous avons montré que les connaissances relatives à la langue écrite et au code alphabétique sont présentes, mais qu'elles demeurent fragiles pour un certain nombre de sujets. De plus, la clarté cognitive relative au français écrit demande elle aussi à être renforcée. Dans la mesure où les pratiques discursives sont plutôt axées sur l'oralité, il semble logique de dire que la socialisation à l'écrit chez ce groupe ne fait pas pleinement partie de l'habitus culturel si l'on se réfère aux pratiques de littératie familiales.

Nous avons discuté, comme piste de solution, de différents programmes qui prennent appui sur les instances, notamment familiales, pour favoriser une approche plurielle et écologique de l'entrée dans l'écrit dans la langue de scolarisation. Intégrer les familles de cette façon permettrait de saisir les construits familiaux et favoriserait l'édification d'un pont entre l'école et la famille. En somme, nous proposons une collaboration fondée sur une compréhension mutuelle entre les parents et le milieu scolaire.

Notes

1. Le PASAF regroupe des services tels que la classe d'accueil, le soutien linguistique, l'orthopédagogie, etc. Les compétences initiales en français des élèves immigrants sont évaluées dès leur inscription dans une commission scolaire. À la suite de cette évaluation, on leur attribue «une cote administrative» qui indique le temps et la durée des services alloués.

2. L'utilisation du terme *créolophone* est associée au groupe haïtien.
3. Le sigle EHDA correspond aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.
4. Nous préférons le terme *langue d'origine* à d'autres vocables (*langue première*, *langue maternelle*, etc.), car il serait moins marqué axiologiquement (Auger 2008). Il renvoie pour nous à la première langue que l'individu a apprise.
5. Le K-ABC est une épreuve contrôle qui comprend huit sous-épreuves : *Mouvements* : répéter différents mouvements ; *Reconnaissances de formes* : nommer des formes géométriques ; *Chiffres* : répéter différents chiffres oralisés par l'expérimentateur ; *Suite de mots* : montrer l'image correspondant au mot oralisé ; *Matrices analogiques* : associer deux images parmi six montrées (ex. : carotte avec lapin) ; *Mémoire spatiale* : se rappeler, à partir d'une grille où figure une image subdivisée en plusieurs parties, la représentation spatiale desdites parties sur une grille sans image ; *Série de photos* : remettre dans le bon ordre une série de photos représentant une série séquentielle ; *Triangles* : reproduire un assemblage de différents triangles (faces bleues et jaunes).

Bibliographie

- Anthony, J. L. *et al.*, 2002. « Structure of Preschool Phonological Sensitivity: Overlapping Sensitivity to Rhymes, Words, Syllables, and Phonemes », *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 82, n° 1, p. 65-92. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12081460> [consulté en mars 2005].
- Armand, F., 2011. « Activités d'éveil aux langues, discrimination auditive et conscience plurilingue au préscolaire en contexte pluriethnique et défavorisé », *Le Langage et l'Homme*, vol. 46, n° 2, p. 55-72.
- Armand, F., 2005. « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise », *Santé, Société et Solidarité*, vol. 4, n° 1, p. 141-152. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/oss_1634-8176_2005_num_4_1_1035 [consulté en janvier 2006].
- Armand, F. *et al.*, 2005. « Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démolinguistique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 8, n° 1, p. 7-26. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/issue/view/1496> [consulté en janvier 2006].
- Armand, F. et I. Montesinos-Gelet, 2001-2002. Épreuve de littératie précoce. *Apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieux pluriethniques : étude des contextes langagiers (monolinguisme versus bilinguisme et trilinguisme) et du degré d'automatisation des processus de lecture*. Recherche financée par Immigration et Métropoles, Montréal.
- Auger, N., 2008. « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion », *Le Français aujourd'hui*, vol. 3, n° 158, p. 76-83. <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-76.htm> [consulté en septembre 2010].
- Bara, F., E. Gentaz et P. Colé, 2008. « Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 27-45. <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018988ar.html?vue=resume> [consulté en septembre 2010].

- Bernhard, J. K. *et al.*, 2006. « Identity Texts and Literacy Development among Preschool English Language Learners: Enhancing Learning Opportunities for Children at Risk for Learning Disabilities », *Teachers College Record*, vol. 108, n° 11, p. 2380-2405. <http://winslerlab.gmu.edu/pubs/BernhardCumminsCampoyAdaWinslerBleiker2006.pdf> [consulté en janvier 2007].
- Berrouët-Oriol, R. *et al.*, 2011. *L'aménagement linguistique en Haïti: enjeux, défis et propositions*. Montréal, Éditions du CIDIHCA; Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
- Bialystok, E. et R. Barac, 2013. « Cognitive Effects », in F. Grosjean et P. Li (dir.), *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Chichester, Wiley-Blackwell, p. 192-213.
- Boudreau, M., L. Saint-Laurent et J. Giasson, 2006. « La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle », *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 2, p. 190-213. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_2_190_V2.pdf [consulté en septembre 2007].
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron, 1964. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit, collection « Le sens commun ».
- Bourdin, B. et M. Fayol, 2000. « Is Graphic Activity Cognitively Costly? A Developmental Approach », *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, vol. 13, n° 3, p. 183-196. <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1026458102685> [consulté en septembre 2009].
- Burns, S., L. Espinosa et C. E. Snow, 2003. « Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 1, p. 75-100. <http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n1/009493ar.html?vue=resume> [consulté en septembre 2004].
- Casalis, S., S. H. Deacon et S. Pacton, 2011 « How Specific is the Connection between Morphological Awareness and Spelling? A Study of French Children », *Applied Psycholinguistics*, vol. 32, n° 3, p. 499-511. http://scalab.cnrs.fr/images/Pages_perso/Severine_Casalis/Casalis_Deacon_Pacton_2011.pdf [consulté en septembre 2012].
- Casalis, S. et P. Colé, 2009. « On the Relationship between Morphological and Phonological Awareness: Effects on Training in Kindergarten », *First Language*, vol. 29, n° 1, p. 113-145. http://scalab.cnrs.fr/images/Pages_perso/Severine_Casalis/Casalis_Cole_2009.pdf [consulté en décembre 2009].
- Chauveau, G., 2002. *Comment l'enfant devient lecteur: pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris, Retz, collection « Petit forum ».
- Chauveau, G., 2000. « Des difficultés de lecture avant 6 ans », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant – A.N.A.E.*, n° 57, p. 62-63.
- Chéry, L., 2003. *Perceptions des enseignants et des parents face aux difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne des milieux défavorisés de Montréal*. Mémoire de maîtrise, Faculté d'éducation, Département de psychopédagogie, Université de Montréal.
- Clay, M. M., 2013. *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Portsmouth, Heinemann.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2013. *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 7 novembre 2012*. Montréal.
- Coste, D., D. Moore et G. Zarate, 2009. « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». Version révisée. *Division des politiques linguistiques*. Conseil de l'Europe. Division

- des politiques linguistiques. Strasbourg, France. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.doc [consulté en janvier 2010].
- Cummins, J., 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.
- De Jong, P. F. et M.-P. Leseman, 2001. « How Important is Home Literacy for Acquiring Literacy in School? », in L. Verhoeven et C. Snow (dir.), *Literacy and Motivation*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 71-93.
- Downing, J. et J. Fijalkow, 1990. *Lire et raisonner*. Toulouse, Privat.
- Étienne, C., 2006. « French in Haiti. Contacts and Conflicts between Linguistic Representations », in D. Piston-Hatlen et al. (dir.), *Pidgin Creole Interfaces: Studies in Honor of Albert Valdman*. New York, John Benjamins, p. 179-200.
- Fayol, M. et J. Morais, 2004. « La lecture et son apprentissage », *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans*. Paris, Observatoire national de la lecture, p. 13-60. <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2004/evolution/> [consulté en juillet 2005].
- Fijalkow, J., 2003. « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire », Conférence de consensus *L'enseignement de la lecture à l'école primaire: des premiers apprentissages au lecteur compétent*, PIREF, Paris, 4 et 5 décembre. <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf> [consulté en septembre 2015].
- Fleuret, C., 2011. « Exploration des pratiques discursives chez des familles haïtiennes », in C. Fleuret et I. Montesinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit: habitus culturel et diversité*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-34.
- Fleuret, C. et I. Montesinos-Gelet, 2011. « Le développement orthographique d'élèves haïtiens scolarisés au Québec en français langue seconde de la maternelle à la troisième année », *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. XXXVII, n° 1, p. 67-83. <http://www.erudit.org/revue/rse/2011/v37/n1/1007666ar.html?vue=resume&mode=restriction> [consulté en janvier 2011].
- Goldenberg, C., R. S. Rueda et D. August, 2006. « Synthesis: Sociocultural Contexts and Literacy Development », in D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing Literacy in Second Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 249-318.
- Gombert, J. É. et P. Colé, 2000. « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme », in M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris, Presses universitaires de France, p. 117-150.
- Gumperz, J. J., 1982. *Language and Social Identity*. New York, Cambridge University Press.
- Jaffré, J.-P., 2004. « La littéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept », in C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispail. (dir.), *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, L'Harmattan, p. 21-41.
- Joint, L.-A., 2004. *Le bilinguisme français/créole dans l'enseignement haïtien. Quel enjeu pour le développement social ?* Institut de recherche pour le développement. Fort-de-France, Martinique, Université des Antilles et de la Guyane.
- Kaufman, A. S. et N. L. Kaufman, 1995. *L'examen psychologique de l'enfant, KABC pratiques et fondements théoriques*. Aubenais, La pensée sauvage.

- Lahire, B., 2001. *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Armand Colin.
- Lahire, B., 1995. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Seuil.
- Landry, H. S. et E. K. Smith, 2006. « The Influence of Parenting on Emerging Literacy Skills », in D. K. Dickinson et S. B. Neuman (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2. New York, The Guilford Press, p. 135-147.
- Le Ferrec, C., 2008. « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture écrite en français langue seconde », in J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français*. Paris, Didier, p. 101-145.
- Mc Andrew, M., 2009. *Educational Pathways and Academic Performance of Youth of Immigrant Origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Rapport soumis au Canadian Council on Learning and Citizenship and Immigration Canada (CCL-CIC). http://en.copian.ca/library/research/ccl/educational_pathways/educational_pathways.pdf [consulté en novembre 2009].
- Ministère de l'Éducation du Québec, 1996. *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats d'élèves*. Direction des services aux communautés culturelles. Montréal, gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2013. *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. Immigration, Diversité et Inclusion. Québec, gouvernement du Québec. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/FICHE_syn_an2013.pdf [consulté en septembre 2014].
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2010. *Portrait statistique de la population d'origine ethnique haïtienne recensée au Québec en 2006*. Immigration et Communautés culturelles. Québec, gouvernement du Québec. <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-haitienne-2006.pdf> [consulté en septembre 2011].
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, 2001. *Le Québec en mouvement: statistiques sur l'immigration*. Montréal, Direction des communications. <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/publications/etudesrecherchesstatistiques/statistiques-population/recensement-2001-1996.html> [consulté en septembre 2007].
- Moore, D., 2006. *Plurilinguisme et école*. Paris, Éditions Didier.
- Moore, D. et C. Sabatier, 2014. « Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 17, n° 2, p. 32-65. <http://www.erudit.org/revue/ncre/2014/v17/n2/1030887ar.html?vue=resume> [consulté en novembre 2015].
- Neuman, S. et D. K. Dickinson, 2011. *Handbook of Early Literacy*, vol. 3. New York Guilford Press.
- Ochs, E. et B. Schieffelin, 1987. *Language Socialization across Cultures*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Olson, D. R. et N. Torrance, 2009. *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Rashid, F. F. et al., 2005. « Relationship Between Home Literacy Environment and Reading Achievement in Children with Reading Disabilities », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 38, n° 1, p. 2-11. <http://ldx.sagepub.com/content/38/1/2.short> [consulté en septembre 2007].

- Saada-Robert, M., 2004. « Early Emergent Literacy », in T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of Children's literacy*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 575-598.
- Sénéchal, M., 2006. « Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure », *Scientific Studies of Reading*, vol. 10, n° 1, p. 59-87. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532799xssr1001_4#.VbmqBbfcbY [consulté en septembre 2007].
- Sénéchal, M. *et al.*, 2001. « On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy: The Role of Empirical Evidence », *Journal of School Psychology*, vol. 39, n° 5, p. 439-460. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440501000814> [consulté en septembre 2007].
- Taylor, L. K. *et al.*, 2008. « Affirming Plural Belonging: Building on Students' Family-Based Cultural and Linguistic Capital through Multiliteracies Pedagogy », *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 8, n° 3, p. 269-294. <http://ecl.sagepub.com/content/8/3/269.abstract> [consulté en septembre 2007].
- Thelusma, F., 2011. *L'aménagement linguistique en Haïti et le bilinguisme français-créole*. <http://www.potomitan.info/ayiti/berrouet-oriol/amenagement5.php> [consulté en septembre 2012].
- Valdman, A., 1984. « The Linguistic Situation of Haiti », in C. R. Foster et A. Valdman (dir.), *Haiti – Today and Tomorrow: An Interdisciplinary Study*. New York, University Press of America, p. 77-99.
- Verdelhan-Bourgade, M., 2002. *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*. Paris, Presses universitaires de France.
- Ville de Montréal, 2010. *Montréal en statistiques. Portraits démographiques. Répartition spatiale des immigrants dans la RMR de Montréal*. http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/mtl_stats_fr/media/documents/05_LA%20R%C9PARTITION%20SPATIALE%20DES%20IMMIGRANTS.PDF [consulté en avril 2010].
- Vygotsky, L., 1997 [1934]. *Pensée et langage*. Paris, Éditions La Dispute.
- Wood, C., 2004. « Do Levels of Pre-School Alphabetic Tuition Affect the Development of Phonological Awareness and Early Literacy? », *Educational Psychology*, vol. 24, n° 1, p. 3-11. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0144341032000146403#.VbmoCbfcbsY> [consulté en septembre 2007].

Diversité urbaine



Les dynamiques d'établissement, les enjeux scolaires et les ressources communautaires. Le point de vue de parents d'origine haïtienne et d'intervenants

Establishment Dynamics, Educational Issues and Community Resources. Perspective of Parents of Haitian Descent and Community Practitioners

Fasal Kanouté, Josée Charrette, Joslyne Vierginat André, Lilyane Rachédi et Jrene Rahm

Les jeunes d'origine haïtienne au Québec : d'hier à aujourd'hui
Volume 14, numéro 2, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1035424ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1035424ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)
1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Kanouté, F., Charrette, J., André, J. V., Rachédi, L. & Rahm, J. (2014). Les dynamiques d'établissement, les enjeux scolaires et les ressources communautaires. Le point de vue de parents d'origine haïtienne et d'intervenants. *Diversité urbaine*, 14 (2), 31–50.
<https://doi.org/10.7202/1035424ar>

Résumé de l'article

Cet article aborde en général les enjeux et défis de la scolarisation en contexte urbain pluriethnique et défavorisé. Les auteures traitent cette problématique particulièrement sous l'angle du point de vue de parents d'élèves d'origine haïtienne et de celui d'intervenants communautaires de leur quartier qui collaborent avec l'école de leurs enfants. Recueillies par une méthodologie qualitative, les données de recherche présentées croisent le regard de ces acteurs sur les facteurs qui soutiennent la résilience scolaire des élèves mais aussi sur des réalités familiales spécifiques qu'il faut comprendre et dont il faut tenir compte pour mieux accompagner parents et enfants. Ainsi, les parents et les intervenants soulignent les effets du parcours migratoire sur l'exercice de la parentalité ainsi que l'imbrication entre projet migratoire familial et projet scolaire de l'enfant.

Les dynamiques d'établissement, les enjeux scolaires et les ressources communautaires.

Le point de vue de parents d'origine haïtienne et d'intervenants

**Establishment Dynamics, Educational Issues
and Community Resources.
Perspective of Parents of Haitian Descent and
Community Practitioners**

FASAL KANOUTÉ

*Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal,
fasal.kanoute@umontreal.ca*

JOSÉE CHARRETTE

*Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal,
j.charette@umontreal.ca*

JOSLYNE VIERGINAT ANDRÉ

Ph. D., joslyne.vierginat.andre@umontreal.ca

LILYANE RACHÉDI

*École de travail social, Université du Québec à Montréal,
rachedi.lilyane@uqam.ca*

JRENE RAHM

*Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal,
jrene.rahm@umontreal.ca*

RÉSUMÉ ■ Cet article aborde en général les enjeux et défis de la scolarisation en contexte urbain pluriethnique et défavorisé. Les auteures traitent cette problématique particulièrement sous l'angle du point de vue de parents d'élèves d'origine haïtienne et de celui d'intervenants communautaires de leur quartier qui collaborent avec l'école de leurs enfants. Recueillies par une méthodologie qualitative, les données de recherche présentées croisent le regard de ces acteurs sur les facteurs qui soutiennent la résilience scolaire des élèves mais aussi sur des réalités familiales spécifiques qu'il faut comprendre et dont il faut tenir compte pour mieux accompagner parents et enfants. Ainsi, les parents et les intervenants soulignent les effets du parcours migratoire sur l'exercice de la parentalité ainsi que l'imbrication entre projet migratoire familial et projet scolaire de l'enfant.

ABSTRACT ■ This paper discusses educational issues and challenges in a multiethnic and disadvantaged urban environment. The authors address the question from the perspective of parents of pupils of Haitian descent and community practitioners working with the children's school. The qualitative research data presented analyses these actors' perspectives not only regarding factors supporting school resiliency, but also with regarding aspects of family life that must be understood and taken into account to better support parents and children. Both parents and practitioners emphasize the effects of the migration journey on parenting and the intertwined relationship between the family's migration project and the child's school project.

MOTS CLÉS ■ École, parent d'élève d'origine haïtienne, intervenant communautaire, projet migratoire familial, résilience scolaire.

ABSTRACT ■ School, parents of pupils of Haitian descent, community stakeholders, family migration project, academic resilience.

Introduction

À l'instar des autres provinces du Canada, l'immigration récente au Québec se concentre dans la région métropolitaine de Montréal. Selon le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC 2013), le Québec a accueilli 55 036 immigrants en 2012 et 70 % avaient comme destination projetée la région de Montréal. Les principaux pays de naissance des nouveaux arrivants sont la Chine, la France, Haïti, l'Algérie et le Maroc. La diversité socioculturelle de la société québécoise est une donnée structurelle qui n'est pas seulement le fruit de l'immigration récente; cependant, cette dernière y contribue par l'hétérogénéité de plus en plus grande de la provenance des immigrants.

Lorsqu'une famille immigré, elle s'engage, pour une durée plus ou moins longue, dans une dynamique d'acculturation à la société d'accueil, c'est-à-dire dans un processus global d'adaptation psychologique et socio-culturelle au contact d'une ou plusieurs cultures autres (Kanouté 2002). Il faut préciser que les enjeux d'acculturation ne se présentent pas seulement aux immigrants de première génération, c'est-à-dire aux personnes qui ont immigré. Ces enjeux peuvent également perdurer pour la deuxième génération (qui a immigré très jeune ou qui est née de parents immigrants), voire pour la troisième génération, pour des raisons relatives à une dynamique familiale restée ancrée dans la culture d'origine ou à cause d'une situation de discrimination systémique dont sont victimes certaines communautés immigrantes.

L'école étant, en dehors de la famille, la plus importante institution dont la fréquentation est obligatoire pour les enfants et les jeunes de notre

société, le milieu scolaire reflète la diversité socioculturelle, notamment sur l'île de Montréal. Le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) appréhende la présence des « élèves issus de l'immigration récente » (EIIR) en les regroupant dans trois catégories. Selon le CGTSIM (2013), à la rentrée scolaire de 2012, près de 60 % des élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire du réseau scolaire public de l'île de Montréal sont des EIIR : 21,9 % de la population scolaire sont nés à l'étranger de parents nés à l'étranger ; 27,2 % sont nés au Québec de parents nés à l'étranger ; 10,5 % sont nés au Québec avec un seul des parents né à l'étranger. Les élèves allophones représentent quant à eux 42,58 % des effectifs scolaires, et les principales langues maternelles déclarées sont l'arabe (9,58 %), l'espagnol (6,15 %), le créole (3,51 %), l'italien (2,53 %) et le chinois (2,15 %). Chaque année, le CGTSIM dresse le « portrait socioculturel » des écoles, et un constat reste récurrent : plus l'immigration est récente, plus les élèves sont susceptibles de résider dans une zone défavorisée. Par exemple, en 2012, 44,3 % des élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger résidaient dans une telle zone, tandis que ce n'est le cas que de 21,6 % des élèves nés au Québec de parents nés au Québec. Évidemment, une partie des écarts entre ces deux groupes est liée aux parcours migratoires et aux conditions d'établissement des familles immigrantes, notamment au phénomène de déclassement social que vivent plusieurs immigrants à leur arrivée. Quoi qu'il en soit, les EIIR et leur famille sont susceptibles de faire face à plusieurs défis d'acculturation dans la nouvelle société en général, et dans une nouvelle école en particulier.

Le contexte de l'étude dont nous rendons compte dans cet article est marqué par les effets combinés de l'immigration récente et de la défavorisation. En fait, nous nous intéressons aux regards croisés de parents d'origine haïtienne et d'intervenants communautaires sur les enjeux scolaires et à l'utilisation par les familles des ressources de la communauté. Nous présentons d'abord une section sur les dynamiques générales d'établissement des familles immigrantes, donnant ainsi un aperçu de la problématique de l'étude dont une partie des données fait l'objet de cet article, tout en mettant en exergue des considérations relatives à la communauté haïtienne. Suit un bref exposé de l'approche méthodologique globale privilégiée et du choix des données exploitées dans cet article. Trois sections sont consacrées à la présentation des résultats : l'effet des parcours migratoires sur les dynamiques d'établissement, le vécu scolaire des élèves tel qu'il est appréhendé par les familles et les bénéfices de l'intervention communautaire.

Les dynamiques d'établissement des familles immigrantes et le parcours scolaire de leurs enfants

La dynamique des migrations, « phénomène de la vie humaine qui est au cœur de l'humanité depuis toujours » (Crépeau *et al.* 2009 : 12), est d'une grande complexité et s'inscrit dans une conjoncture marquée notamment par la globalisation. Un parcours migratoire englobe à la fois les paramètres d'un contexte prémigratoire, les péripéties d'une trajectoire migratoire et les conditions d'établissement dans la société qui accueille l'immigrant (Kanouté 2007). Au Québec, au Canada et à l'étranger, le phénomène migratoire fait débat sous des angles divers : économique, politique, juridique, sécuritaire, identitaire, etc. (Piché 2009 ; Withol de Wenden 2009). Même si cet article ne porte pas directement sur les enjeux liés à toutes ces variables, nous tenons à énoncer l'idée selon laquelle la migration et la diversité qu'elle induit sont une richesse pour toutes les sociétés et que les défis qu'elles posent doivent être analysés de manière systémique dans une perspective d'équité (Kanouté et Lafortune 2014, 2011).

Si nous nous arrêtons aux conditions d'établissement des familles immigrantes, plusieurs écueils sont documentés et ils ont un impact sur le rôle des parents d'élèves et sur leur rapport à l'école. À leur arrivée, certains immigrants expérimentent le choc de la déqualification de leur capital humain. Les critères de sélection de l'immigration, notamment la prépondérance de la catégorie des « travailleurs qualifiés », font que les immigrants ont un niveau de scolarité supérieur à celui de la population en général. Cependant, malgré ce capital humain, trop nombreux sont les nouveaux immigrants qui sont au chômage, qui ne trouvent pas d'emploi correspondant à leurs qualifications, sans parler d'une rémunération qui, elle aussi, est souvent en deçà de leurs compétences. Le MICC (2012) souligne qu'en 2011 le taux de chômage des personnes immigrantes était de 12,4 %, tandis qu'il était de 7,8 % dans l'ensemble de la population. Renaud et Cayn (2006) avaient déjà documenté le fait que ces problèmes perdurent pour certains groupes, notamment les minorités dites visibles.

La communauté haïtienne fait partie des groupes catégorisés comme minorités visibles au Canada. La compilation de données relatives à cette communauté au Québec montre qu'Haïti figure parmi les principaux pays de provenance des immigrants. Selon le MICC (2010), compte tenu des données du recensement canadien de 2006, en comparaison avec l'ensemble de la population québécoise :

- la proportion des personnes d'origine haïtienne âgées de 15 ans et plus et n'ayant pas dépassé le diplôme d'études secondaires est similaire à celle de la population québécoise (47,3 % comparativement à 47 %) ;

- les membres de cette communauté sont proportionnellement moins nombreux à détenir un diplôme que l'ensemble de la population québécoise (14,1 % comparativement à 16,5 %);
- leur taux d'activité (69,8 %) et leur taux d'emploi (61,4 %) sont supérieurs à ceux de l'ensemble de la population du Québec (64,9 % et 60,4 % respectivement);
- toutefois, la communauté haïtienne présente un taux de chômage plus élevé que celui de la population québécoise (12,0 % contre 7,0 %).

La catégorisation « minorité visible » est parfois controversée à cause de son potentiel de contribution à la stigmatisation, de la difficulté d'appréhender la visibilité sociale (Beaud et Prévost 1999), de la complexité des facteurs qui structurent la minorité (le nombre et la dynamique de minoration) et qui induisent des choix politiques de régulation dans la société (Landes 2011). Cependant, pour plusieurs chercheurs, cette catégorisation permet de débusquer la discrimination systémique qui touche des groupes sociaux en fonction de leur ethnicité (Fearon et Wald 2011; Jain et Lawler 2004). Dans ce sens, on peut dire que le taux de chômage de cette communauté, rapporté à l'ensemble de son profil socioéconomique et en comparaison avec la population en général, pourrait en partie être expliqué par des phénomènes de discrimination.

Il est vrai que le profil économique des familles d'immigration récente ne permet pas de prédire de façon fiable la réussite scolaire de leurs enfants (Mc Andrew 2001). Cependant, la déqualification professionnelle, si elle perdure, peut être ressentie comme une disqualification sociale, voire identitaire, et peut avoir un impact sur la santé mentale de certains parents, compromettant ainsi leur disponibilité (du moins celle qui est congruente avec leur capital humain) en matière de suivi scolaire. Sans compter que cette déqualification les oblige souvent à résider dans des zones défavorisées et à inscrire leurs enfants dans les écoles de ces quartiers.

Les parents d'élèves sont d'abord des parents qui éduquent leurs enfants selon des postulats de socialisation marqués du point de vue socioculturel. L'école québécoise a aussi un mandat de socialisation explicitement revendiqué. Ainsi, il arrive souvent qu'il y ait un décalage entre les mandats de socialisation de l'école et de la famille, décalage potentiellement plus grand lorsqu'il s'agit d'une famille ayant récemment immigré. Selon Kanouté et Lafortune, « la polysémie des pratiques sociales des familles immigrantes est révélée par la diversité des référents culturels d'origine, des trajectoires, des impératifs de transmission-redéfinition des valeurs » (2011: 9). À travers une recherche sur le « roman familial » en contexte migratoire, Montgomery *et al.* (2011) ont mis en exergue le besoin pressant de familles immigrantes de réfléchir sur les conditions

de transmission de la mémoire familiale. Ainsi, les institutions qui interagissent avec ces familles, dont l'école et le réseau de la santé et des services sociaux, doivent tenir compte de l'articulation entre projet migratoire, transmission et insertion sociale (Vatz Laaroussi et Bolzman 2010). Dans cette perspective, l'école doit faire l'effort de comprendre les pratiques sociales et les modes de socialisation des familles immigrantes et tenir compte de certaines difficultés qu'elles rencontrent dans leur établissement au Québec (barrière linguistique, déqualification socioprofessionnelle, expériences de minoration) (Kanouté et Lafortune 2014).

Il est évident que les élèves issus de l'immigration récente sont affectés par les difficultés que rencontrent leurs parents. Ils sont tout de même confrontés à des défis spécifiques. Tout d'abord, pour certains élèves allophones qui n'éprouvent pas nécessairement de difficultés d'apprentissage, il y a l'épreuve que constitue l'apprentissage accéléré de la langue d'enseignement à leur arrivée, ou sa maîtrise, même lorsqu'ils sont nés au Québec. Un autre défi réside dans le deuil d'un ensemble de repères humains, physiques et symboliques qui peut générer des états nuisibles à l'apprentissage : comportements asociaux, difficultés de concentration et de mémorisation, mutisme, etc. (Papazian-Zohrabian 2013). Et les acteurs scolaires que sont les directeurs d'écoles, les enseignants et certains spécialistes des difficultés d'apprentissage, comme les orthopédagogues, ne sont pas outillés pour prendre en charge tous les défis rencontrés par les élèves récemment immigrés. Pourtant, l'espace de résilience scolaire par excellence pour l'élève devrait être l'école (Cefai 2007 ; Gosselin-Gagné 2014 ; Kanouté *et al.* 2008 ; Larose *et al.* 2004).

Selon Lamoureux *et al.* (2008), les organismes communautaires ont un rôle central dans la société québécoise, devenant pour les citoyens, notamment les plus démunis, des espaces de résilience complémentaires à l'action étatique. Les flux migratoires ayant tendance à converger vers les grandes villes, le défi de l'accompagnement des immigrants y est particulier et prend la forme de services offerts aux familles en matière d'alimentation, de logement, de recherche d'emploi, de formation continue, de réseautage, de loisirs, de soutien scolaire, etc. Certains de ces organismes reconnaissent explicitement comme des atouts les ressources culturelles des enfants, témoignant ainsi du respect et de la valorisation de la diversité (Rahm 2007). Pour d'autres, le communautaire est un espace de soutien à la résilience des familles vulnérables (Bernard 2004), d'appropriation de l'expérience migratoire et d'actualisation et de bonification du capital social des familles immigrantes (Kanouté *et al.* 2014).

Le profil des familles immigrantes étant varié, les élèves qui en sont issus ne rencontrent pas tous des difficultés scolaires, ou bien celles-ci ne sont pas toujours du même ordre. Mc Andrew *et al.* (2008) ont tenté de

documenter les déterminants de la réussite scolaire chez des élèves issus de l'immigration à travers une étude comparative et quantitative de données administratives produites par les ministères de l'Éducation de la Colombie-Britannique et du Québec. Ces auteurs concluent qu'il existe une variabilité dans les niveaux de réussite scolaire. Cette variabilité est aussi intracommunautaire, notamment dans la communauté haïtienne (Fils-Aimé 2011; Lafortune 2006). Mc Andrew *et al.* (2008) suggèrent d'envisager également des approches qualitatives qui affinaient les hypothèses explicatives des déterminants de la réussite scolaire chez les élèves d'origine immigrante. Nous avons ainsi décidé de revisiter les enjeux scolaires en milieux pluriethniques et défavorisés à travers une recherche¹ dont l'un des objectifs est abordé dans cet article : recueillir le point de vue de parents et d'intervenants communautaires sur la prise en charge intégrée de leurs besoins par l'école et la communauté. Nous aborderons aussi les données relatives aux familles d'origine haïtienne.

La démarche méthodologique

Nous avons opté dans cette recherche pour une approche compréhensive et qualitative (Yin 2003). Le terrain s'est déroulé dans des environnements scolaires pluriethniques et défavorisés de deux commissions scolaires francophones de Montréal. Chaque environnement scolaire est constitué d'une école primaire et d'organismes communautaires situés sur le territoire qu'elle dessert et dont les services sont utilisés par les élèves et leur famille. Les parents ont été approchés grâce à la médiation d'intervenants communautaires, à partir de leur organisme ou de l'école avec laquelle ils collaborent. Nous avons sollicité la participation des parents et leur avons demandé d'autoriser celle de leur enfant. L'échantillon global de l'étude en est un de convenance, donc non probabiliste. Par le biais d'entrevues semi-dirigées, nous avons rejoint au total trois membres de la direction des écoles, sept enseignants, sept intervenants communautaires et 31 duos élève-parent. Dans l'un des environnements scolaires (milieu M1), l'ensemble des familles participantes, au nombre de neuf, sont d'origine haïtienne. Ceci nous a poussées à traiter les données les concernant dans cet article, en croisant leur regard à celui de deux intervenantes d'un organisme communautaire du quartier fréquenté par leurs enfants et collaborant avec leur école. Les grandes parties de la grille d'entretien, auprès des élèves et des parents, sont les suivantes : les informations sociodémographiques et le parcours migratoire, l'école au quotidien, le suivi scolaire par les parents, l'utilisation des ressources du quartier en lien avec les enjeux scolaires et l'intégration sociale générale des familles. Les entrevues ont été enregistrées (audio) puis transcrites. Le corpus a

été traité selon la procédure de l'analyse de contenu : repérage des unités de sens pertinentes et attention aux dimensions émergentes non anticipées par la grille conceptuelle initiale (Blanchet et Gotman 2001).

Nous avons rencontré sept mères et deux pères, tous nés en Haïti (désignés M1P2-10). Le nombre moyen d'enfants par famille est de trois. Au moment des entretiens, le niveau d'études des parents allait du secondaire (trois parents) à l'université (un parent), en passant par le collégial (cinq parents). Les principales langues d'usage sont le créole et le français dans cinq familles, le français dans trois familles et l'anglais dans une. Les neuf enfants qui ont participé à la recherche (mais dont le discours n'est pas exploité dans cet article) ne sont pas passés par la classe d'accueil ; six d'entre eux sont en 6^e année et cinq sont nés au Canada.

De la sinuosité des parcours migratoires

Les parents que nous avons rencontrés ont connu des trajectoires migratoires variées. Certains sont venus jeunes, d'autres ont immigré adultes avec leurs enfants. Les motifs de la migration découlent à la fois des conditions sociopolitiques problématiques en Haïti et du désir de s'accomplir dans un contexte social jugé plus favorable que celui d'Haïti. Presque tous évoquent le rêve d'offrir à leurs enfants un lieu de vie sécuritaire et la possibilité de poursuivre des études au plus haut niveau. Pour certaines familles, le parcours migratoire n'est pas linéaire et est marqué par des allers-retours entre Montréal et Haïti (Lafortune 2014) impliquant la famille en tout ou en partie. La dynamique migratoire s'étant complexifiée, de plus en plus de familles issues de l'immigration ont de la parenté dispersée géographiquement, mais connectée de plusieurs façons (Vatz Laaroussi et Bolzman 2010). L'organisme communautaire du quartier fréquenté par nos EIIR d'origine haïtienne a mis sur pied avec l'école une radio, et certains élèves ont la chance de voir leur intervention radiophonique écoutée par de la parenté à l'étranger.

Mais les parents écoutent [la radio], surtout maintenant qu'on a Internet, c'est-à-dire que maintenant dans les milieux de travail, ils vont pouvoir l'écouter. [...] L'Internet, c'est partout. On leur dit : « Écoutez, si vous avez de la famille qui vit ailleurs, dites-leur qu'ils peuvent venir sur le site écouter vos émissions » (intervenante communautaire 1).

Ainsi, l'hétérogénéité des parcours migratoires amène une singularité des expériences des familles et des jeunes, singularité dont doit tenir compte l'intervention sociale-communautaire ou l'action pédagogique en classe (Lafortune 2014 ; Montgomery *et al.* 2011).

Moi, j'assume leur formation continue [des autres intervenants communautaires] et là je vais dans les familles au hasard pendant qu'ils travaillent, peut-être pour une visite de supervision et peut-être aussi pour une visite d'encadrement parce que chaque famille présente des difficultés qui sont spécifiques à leur problématique familiale (intervenante communautaire 2).

Dans les cas où un parent se retrouve seul avec les enfants, sans le conjoint et sans la famille élargie, l'exercice de la parentalité, notamment le suivi scolaire, peut s'avérer plutôt ardu. Pour les familles recomposées, il arrive aussi que certains enfants dont un parent est resté en Haïti aient peu de contacts avec celui-ci.

Tu sais, la vie est très difficile en Haïti; ici, la situation est beaucoup plus facile, mon père était déjà ici, il m'a fait chercher; j'étais contente de laisser Haïti pour avoir une vie meilleure. Je venais de terminer ma 6^e année lorsque j'ai laissé Haïti pour entrer ici en 1993, ça fait déjà 17 ans (parent 4).

J'ai une seule cousine qui habite au sud de Montréal, je n'ai personne d'autre ici. Mon mari vient trois à quatre fois l'an, mais il vit en Haïti pour le moment parce qu'il travaille en Haïti. Ça fait trois ans, depuis qu'on vit ici, sans mon mari (parent 10).

Nous sommes quatre ici: moi, ma femme et mes deux enfants. Naturellement, je n'aime pas parler de cela, parce que mon premier enfant, la mère n'est pas ici, elle est encore en Haïti (parent 6).

Le contexte difficile dans le pays d'origine a été le facteur principal d'immigration pour la plupart d'entre eux. Cependant, ce pays n'est pas oublié ou s'impose à eux avec plus ou moins d'intensité. À leur arrivée, les parents adultes élaborent plusieurs stratégies d'établissement, dont la bonification de leur capital humain: retour aux études, francisation, mise à jour professionnelle. Toutefois, différents écueils viennent contrecarrer certains de leurs rêves (manque de moyens financiers, attente d'équivalences). Un père a qualifié son expérience d'humiliante, ayant le sentiment de régresser par rapport à la formation qu'il avait déjà acquise. Pour ce qui est de l'insertion professionnelle, certains ont qualifié l'expérience de difficile à cause de leurs lacunes en français, d'une certaine discrimination (ethnique, religieuse), de l'exigence d'une expérience de travail acquise au Québec ou de la surqualification du parent par rapport à l'emploi qu'il occupe.

Ce sont, étonnamment, je dirais majoritairement des gens scolarisés qui ne travaillent pas dans leur profession. Et quand je dis scolarisés, je parle de niveau universitaire. Certains réussissent à avoir leurs équivalences, certains sont en attente de ça. Certains ont à aller chercher certains cours pour avoir leurs équivalences, pour avoir leur diplôme (intervenante communautaire 1).

Ah! Préoccupations! Bon, je peux dire la plus grande préoccupation pour moi, c'est tout ce qui arrive à mon pays, c'est l'un des plus grands soucis que j'ai actuellement. [...] Je ne peux pas profiter de l'offre du gouvernement pour le regroupement familial, je ne travaille pas, je ne remplis pas les conditions. Toute ma famille était à Port-au-Prince lors du tremblement de terre, mon mari a failli mourir. Son bureau s'est effondré avec lui. Il était venu ici pour se faire opérer et après il est reparti. Il ne reste pas beaucoup de séquelles. Au niveau psychologique, il est toujours affecté, mais au point de vue physique, ce n'est pas trop grave. Moi, c'est encore comme un cauchemar pour moi jusqu'à présent; j'ai perdu de bons amis (parent 10).

Les parents et le vécu scolaire de leurs enfants

C'est sur cette toile de fond des péripéties migratoires que s'inscrit le (non-) rapport du parent à l'école et à la scolarisation de son enfant. Certains parents soulignent que leur connaissance de l'école est corrélée à leur degré de présence-contact avec cette dernière. Autrement dit, ils connaissent de mieux en mieux l'école parce qu'ils y font du bénévolat, qu'ils parlent aux enseignants en venant reconduire ou chercher leurs enfants, qu'ils assistent aux réunions parents-enseignant, etc. En ce qui a trait aux parents qui affirment ne pas bien connaître l'école, ils évoquent le fait que leurs enfants n'ont pas de comportements répréhensibles ou de difficultés scolaires, ne fréquentent pas l'école depuis longtemps ou que la famille n'est au Québec que depuis peu. Des chercheurs ont largement documenté le fait que la non-présence à l'école ne rime pas toujours avec un désintérêt du parent à l'égard de la scolarisation de ses enfants (Kanouté *et al.* 2008; Vatz Laaroussi *et al.* 2008).

Avant que l'enfant aille dans une école, il y a toujours une porte ouverte et on y va toujours. Les portes ouvertes, un parent ne peut pas les manquer, parce que c'est là qu'on va tout expliquer. On t'explique le fonctionnement de l'école, le nombre d'élèves, le nombre de professeurs, et on répond à tes questions (parent 8).

Lors de la remise des carnets, on fait appel aux parents seulement si les enfants ne réussissent pas. Bref, la présence des parents est sollicitée seulement en cas de problème. Si je ne suis pas demandée, c'est parce que mon enfant n'a pas de problème. Je passe parfois devant l'école, mais je ne suis pas entrée, parce que pour entrer, tu dois avoir un rendez-vous, tu dois mentionner les motifs de ta visite. Je ne peux pas aller de mon propre gré (parent 4).

Nous avons demandé à nos participants s'ils apprécient la relation qu'ils entretiennent avec l'école de leurs enfants. Plusieurs d'entre eux sont d'avis que la communication est bonne, la relation, cordiale, qu'il existe un climat

d'entraide, qu'ils s'y sentent accueillis, que les professeurs et les autres membres de l'équipe-école font preuve de flexibilité pour accommoder les parents, qu'ils prennent soin d'impliquer et d'écouter les parents, etc. Cette relation positive entre l'école et la famille semble également avoir un impact sur d'autres facettes de la vie des parents. Par exemple, deux mères pensent que la bonne relation qu'elles entretiennent avec l'école de leurs enfants les aide à pratiquer le français et à mieux connaître cette langue. Ce témoignage montre que les expériences positives vécues sur le plan relationnel par les parents immigrants au contact de l'école contribuent à leur intégration sociale et linguistique (Kanouté *et al.* 2014).

Certes, ces parents ont des préoccupations étroitement liées au contexte d'immigration, comme un retard scolaire pour leur enfant, induit ou aggravé par la migration, la maîtrise du français ou la perte de leur réseau relationnel de proximité qui survient lorsque l'on change de pays. Cependant, à l'instar de tout parent, ils se sentent aussi préoccupés de leurs enfants à divers égards : leur réussite scolaire, leur santé, leur bonheur, leur sécurité, leur intégration sociale et professionnelle, etc.

En général, les parents s'entendent pour dire que les relations de leurs enfants avec les autres élèves de l'école sont soit très positives, soit assez positives. Les parents qui les jugent très positives justifient leur réponse en soutenant que leurs enfants sont sociables, souriants, qu'ils ont beaucoup d'amis, qu'ils aiment apprendre une ou plusieurs langues/cultures autres avec leurs nouveaux amis, etc. Des parents soulignent que l'intégration de leurs enfants n'a pas été évidente au départ, mais que les choses se sont améliorées par la suite, même si certains enfants sont encore parfois aux prises avec des préjugés raciaux ou certaines mésententes avec d'autres jeunes. Certains parents semblent préoccupés par l'influence des pairs sur le comportement et sur les décisions scolaires de leurs enfants et par le recrutement de gangs de rue.

Je ne suis pas tellement inquiète, mais parfois, à l'école, les enfants peuvent rencontrer des amis qui veulent aller dans le sens contraire. Je commence à parler à ma fille, elle a dix ans. J'attends qu'elle soit plus en mesure de comprendre pour lui expliquer les défis de la vie. Maintenant, je lui dis ce qu'elle est en mesure de comprendre, elle ne peut pas tout comprendre. Je veux qu'elle termine le cégep et aille à l'université pour apprendre ce qu'elle veut apprendre (parent 7).

Oui, je suis très inquiète. Pourquoi ? Quand tu envoies tes enfants à l'école, il y a des amis. Toi, tu fais un travail, mais il y a d'autres qui savent ce que tu fais. C'est ce dont j'ai peur [...] je crains à ce qu'un autre enfant ne leur dit : « Pourquoi tu fais telle chose ? » « Pourquoi tu ne fais pas telle chose de préférence ? » « Pourquoi, tu ne prends pas une année sabbatique ? » Il y a tout cela. Je crains tout ça (parent 8).

L'autre défi, c'est dans certaines familles où les enfants sont abordés par des gens qui fréquentent des gangs de rue. Il y a des enfants de 3^e année qui sont déjà abordés par des gens soit pour amener des choses ou pour... et le plus souvent, ce sont des enfants, quand tu les regardes, ils font des mauvais coups à l'école (intervenante communautaire 2).

Nous avons demandé aux parents qui sont les responsables de la réussite scolaire de leurs enfants. Les réponses révèlent la constellation des acteurs qui soutiennent cette réussite : l'école, les parents, la fratrie et les ressources communautaires. Ainsi, les parents soulignent leur responsabilité de leur procurer un environnement sain, d'instaurer une certaine discipline de travail, de leur apporter un soutien matériel (achat de livres, par exemple) et affectif et de les encourager. Nous rappelons que le niveau scolaire des parents va du secondaire 3 (trois parents) à l'université (un parent), en passant par le cégep (cinq parents). Ce profil, jumelé au désir de compter sur la réussite scolaire des enfants pour que le projet migratoire familial s'accomplisse, fait que les parents sont en général mobilisés pour le suivi scolaire, en concordance avec leur capital humain et social. Dans l'ensemble, ils affirment qu'ils font du mieux qu'ils le peuvent pour suivre la scolarité de leurs enfants. Cependant, les intervenants communautaires soulignent que certaines familles ont besoin d'être accompagnées pour s'approprier la spécificité du suivi scolaire dans le contexte québécois et dans d'autres conjonctures sociales difficiles liées aux dynamiques d'établissement.

Je consulte tous les jours l'agenda puis je communique aussi avec l'enseignante quand il y a quelque chose que je ne comprends pas. J'appelle à l'école pour savoir exactement c'est quoi l'affaire, mais la manière la plus importante, c'est l'agenda, on communique avec l'enseignante. [...] Ils ont des travaux puis quand ils arrivent à la maison, je regarde l'agenda s'il y a des travaux à faire puis on les aide. Les leçons aussi, on les fait étudier puis on essaie de voir s'ils ont bien mémorisé, puis on prend le livre puis on pose des questions pour savoir s'il comprend bien ce qu'il vient d'étudier (parent 2).

Pour ma fille, je regarde son agenda que je dois signer une à deux fois par semaine. Pour ses devoirs, j'ai toujours des papiers à signer pratiquement tous les jours, les feuilles d'examen aussi. Je dois voir ses notes. Ce que je fais, à tous les jours, je suis son évolution pour voir comment ça marche, comment ça se passe à l'école. Étant pratiquement seule à la maison avec elle, je crois être sa plus grande amie également (parent 10).

Les parents ont aussi abordé l'enjeu de la projection scolaire, c'est-à-dire l'aboutissement des études en matière de qualification professionnelle, d'emploi et donc d'intégration sociale. Selon Delannoy (2005), cette visualisation permet à l'élève de tenir dans la durée du parcours scolaire et contribue à sa résilience. Le processus de projection scolaire peut aussi

causer des tensions néfastes s'il y a une trop forte pression sur l'élève vers un choix donné ou si sa projection est dénigrée ou contrariée (Brinbaum et Primon 2013), car jugée trop irréaliste au vu de son profil scolaire. De manière anecdotique, et par la recherche, on souligne souvent la pression exercée par le projet migratoire familial sur cette projection. Selon Kanouté *et al.* (2008), il ne faut pas décourager le rêve porté par l'élève et sa famille, mais plutôt l'accompagner de manière dynamique pour que l'enfant finisse par l'appréhender lui-même sous la forme d'un projet réaliste. Certes, les participants de notre étude sont au primaire, mais, même au secondaire, la problématique de la projection devient de plus en plus présente et les acteurs scolaires qui côtoient l'élève, tout comme les parents, devraient surtout l'aider à identifier ce qui est nécessaire pour que le rêve se réalise.

J'aurais bien aimé les voir réussir pour avoir une vie heureuse. Comme par exemple, terminer leurs études et apprendre une profession qui leur permettra de gagner leur vie, c'est-à-dire terminer au moins leur 1^{er} cycle universitaire dans la mesure du possible, parce que s'ils ne terminent pas leurs études, il ne sera pas facile pour eux d'occuper un bon emploi. [...] Je n'ai pas réalisé mon rêve, mais ce rêve peut être réalisé à travers mes enfants. À l'école, j'avais des difficultés à cause des problèmes politiques, je n'ai pas réussi ma « rhéto » parce que j'étais obligée d'abandonner Port-au-Prince pour entrer en province (parent 7).

Justement, pour faire une histoire courte, quand elle était petite, j'avais mis un objectif de médecin, tu sais les parents haïtiens sont comme ça. Mais à un certain moment, elle a choisi la psychologie elle-même, ensuite elle a changé pour être notaire. Ça n'a pas été guidé, mais le principe c'est de réussir là où les parents avaient échoué, dépasser les parents, atteindre le niveau qu'eux-mêmes ne pouvaient pas atteindre (parent 5).

Les deux garçons veulent être vérificateurs [comme leur père]. Moi, je pense que pourvu que l'enfant soit heureux parce que j'ai aucun problème, moi, je vous dirais que je ne m'attends pas à avoir des médecins. Si j'ai des médecins, tant mieux (parent 9).

Ah, ça fait longtemps qu'elle me parle de ça, elle veut être médecin comme son père. Moi, je veux qu'elle fasse selon son choix, mais tout en l'orientant. Pour moi, jusqu'à présent, je trouve qu'elle a fait un bon choix (parent 10).

L'intervention communautaire comme tuteur de résilience scolaire et familiale

En dehors de l'école, pendant l'année scolaire et l'été, les enfants fréquentent plus ou moins assidûment les centres de loisirs (camps d'été et d'hiver), les lieux de culte, la bibliothèque de quartier et d'autres endroits

pour s'adonner à des activités sportives (parc, piscine, aréna). Certains parents pensent que plusieurs des activités pratiquées par leurs enfants en dehors de l'école les aident à développer des aptitudes personnelles (estime de soi) et sociales (esprit d'équipe), soutiennent leurs apprentissages scolaires et favorisent leur intégration dans leur parcours scolaire et dans la société (livres en français à la bibliothèque, relations sociales en français durant les activités extrascolaires). Finalement, quelques parents apprécient aussi que les ressources destinées aux enfants soient nombreuses et facilement accessibles, pour la plupart, en transport en commun. En revanche, d'autres déplorent le prix trop élevé de certaines activités que leurs enfants aiment pratiquer (activités sportives, par exemple).

Dans l'environnement scolaire qui fait l'objet de cet article, il y a un organisme communautaire très fréquenté par les élèves du quartier. Pour certaines activités et dans le cas d'interventions ciblées auprès de quelques enfants, l'organisme agit en étroite collaboration avec l'école. Cependant, il a une programmation large, dont la gestion est indépendante de l'école, qui rejoint directement les enfants et leur famille. L'organisme offre une panoplie d'activités et de services : sports, loisirs, animation d'une radio sise à l'école, soutien au personnel scolaire dans la compréhension des dynamiques familiales des enfants, accompagnement dans l'exercice de la parentalité pour certaines familles, etc.

Les intervenants se rendent directement dans les familles pour constater de visu dans quel environnement l'enfant vit. Les témoignages recueillis indiquent que les intervenants font attention au caractère potentiellement intrusif d'une telle démarche pour les parents (Kanouté *et al.* 2014). Le fait d'être témoin de quelques interactions sociales entre enfants et parents permet parfois à l'intervenant de penser à des activités ou à des services qui atténuent les disparités dans les expériences de vie des uns et des autres, comme le fait que les enfants maîtrisent souvent plus vite le français que leurs parents.

Donc, le plus souvent, ce qu'on utilise avec des pères comme ça, c'est au niveau des sorties. On peut comme leur donner des billets pour aller patiner un week-end avec leur fils, juste entre père et fils. Pour que le fils voie, ok, papa ne parle pas français ou anglais, mais papa connaît pas mal de choses. Valoriser les parents aux yeux des enfants (intervenante communautaire 2).

La médiation entre l'école et les familles est aussi un volet important de l'intervention de l'organisme. Par exemple, les intervenants essaient de déconstruire, dans la perception des parents, l'équation entre l'appel de l'école à la famille et les problèmes survenus à l'école avec l'enfant. Une telle attention permet d'adoucir le cumul de vulnérabilités de toutes sortes

qui font que certains parents perçoivent le vécu scolaire de l'enfant et la relation avec l'école comme un autre fardeau.

Et puis la collaboration des parents avec l'école, des fois, c'est teinté de méfiance. Et c'est là aussi que [l'on] intervient, puisqu'ils se sentent à l'aise à venir pour faire part de leurs craintes par rapport à certaines propositions de l'école. [...] Et puis là, on est capable d'aller renseigner le parent et on va leur dire: « Ben écoutez, on a vu ça avec l'école, on a vu le service pourquoi on vous le propose... On va être avec vous, et à votre place, on aurait accepté » (intervenante communautaire 2).

Je voulais faire des téléphones de bonnes nouvelles... Et c'est un concept que j'avais entendu. Il y a une école anglophone qui fait du « Good news ladies ». Alors, les enseignants nous donnent, je ne sais pas, je pense que c'est deux ou trois noms à chaque semaine. L'enseignante nous donne le nom de l'enfant et nous dit une particularité pour cet enfant-là. [...] Ça peut être au niveau scolaire, mais ça peut être au niveau du comportement. [...] C'est très simple, on leur dit qu'on ne veut rien de complexe. Donnez-nous juste quelque chose de positif à dire aux parents et on les appelle (intervenante communautaire 1).

Le soutien scolaire occupe une place de choix dans les services offerts par l'organisme, notamment l'aide aux devoirs, vers laquelle les enfants sont dirigés par l'école même. La recherche, notamment au Québec et en France (Kanouté *et al.* 2014 ; Kanouté *et al.* 2011 ; Vieille-Grosjean 2009), souligne que la préoccupation de l'intervention communautaire auprès des jeunes épouse de plus en plus la « forme scolaire », c'est-à-dire « un ensemble de traits » caractéristiques de l'institution scolaire (Van Zanten 2008 : 348). En effet, nous pensons que cette intervention communautaire pourra difficilement s'affranchir des enjeux scolaires et ignorer complètement l'élève pour se concentrer uniquement sur le jeune. Souvent, ce sont les jeunes et les parents qui sollicitent les intervenants pour du soutien scolaire (Kanouté *et al.* 2014), sans compter que les critères de financement du communautaire le placent souvent dans la nécessité de collaborer avec une école.

Donc, on a ce programme-là aussi qui est dédié à 25 étudiants qui sont en basketball, mais qui doivent aussi avoir des compétences scolaires importantes pour pouvoir rester dans l'équipe de basket. L'entraîneur, le professeur d'éducation physique, a cette année ouvert un nouveau programme pour les aider au niveau scolaire. Donc, il y a une journée de pratique de basket, il y a une journée d'aide aux devoirs, il y a une journée de pratique de basket... Donc, ce qu'on a fait avec l'entraîneur, c'est qu'on a mis de l'aide aux devoirs à l'intérieur du programme de basket (intervenante communautaire 1).

Une intervenante communautaire relate un exemple de persévérance dans la recherche de financement pour accompagner des élèves dans leur parcours de compétition d'un tournoi de basket : le niveau régional dépassé, l'organisme a remué ciel et terre pour trouver des commanditaires pour que l'aventure sportive se poursuive au niveau provincial. Ce témoignage montre aussi que l'école doit élargir sa perspective quant au vécu de l'élève.

Voir ces 25 élèves-là qui souvent sont les élèves les plus difficiles avec les comportements les plus lourds, qui se retrouvent toujours en retenue ou chez l'éducateur de l'école, performer, être applaudis, revenir avec des médailles ! Et quand ils reviennent avec les médailles de la fin de semaine, ils vont le lundi à l'école avec leur chandail de la compétition provinciale et le directeur leur dit à chaque fois qu'ils peuvent garder leur médaille toute la journée et il y a une annonce le matin comme quoi que l'équipe a gagné et le nom de tous les équipiers. Et pour ces enfants-là, moi, je dis que c'est une façon de les accrocher (intervenante communautaire 1).

Les parents reconnaissent unanimement l'utilité de l'action de cet organisme et l'efficacité de son ancrage dans le quartier. Selon Rahm (2007), l'efficacité du communautaire devrait se traduire minimalement pour les familles par une accessibilité physique, psychologique et culturelle à ses services. On pourrait ajouter à ces conditions celle de la volonté de collaborer avec une institution fondamentale du quartier, son école. Les parents formulent des suggestions pour mieux profiter des services de cet organisme : mettre davantage l'accent sur l'aspect social du développement de l'enfant (l'apprentissage de la politesse, par exemple) à travers différentes activités ; toujours avoir le même intervenant pour l'aide aux devoirs afin d'assurer un meilleur suivi ; prolonger les activités proposées au-delà du primaire pour que les jeunes qui rentrent au secondaire puissent continuer à bénéficier de ces services.

Je trouve que [l'organisme] fait une très belle job au niveau des professionnels que comporte cet organisme, c'est un travail assez indispensable. Ça tombe bien pour un quartier comme [le nôtre], mais ils offrent des services uniquement aux élèves du primaire (parent 5).

Ah, je trouve que les gens font un bon travail, ça m'apporte une grande aide avec ma fille. À l'époque où mon garçon était malade, s'il n'y a pas ce service d'aide aux devoirs, ma fille aurait repris l'année parce qu'il m'était impossible de l'accompagner. Mon mari travaille, j'étais obligée de consacrer tout mon temps à celui qui était malade. Et, lorsqu'elle n'y va pas, on se donnait la peine de m'appeler pour s'informer d'elle ; j'ai vraiment apprécié ça. [...] Tout ce travail-là, c'était à moi de le faire, si ce service d'aide aux devoirs n'existait pas. Il me serait peut-être aussi très difficile de payer quelqu'un

pour l'accompagner dans ses devoirs. N'était-ce de ce service d'aide, ma fille aurait eu beaucoup de difficultés à l'école (parent 7).

Si la résilience est définie comme un processus au cours duquel un individu arrive à faire face à l'adversité (Bouteyre 2004; Cefai 2007; Cyrulnik 2007) et si le tuteur de résilience est défini comme tout ce qui agit (personnes, contextes) comme facteurs de protection dans l'étalement de ce processus (Vatz Laaroussi *et al.* 2008), nous pouvons dire que le milieu communautaire constitue un tuteur de résilience pour les élèves récemment immigrés et leur famille. Un tel constat rejoint l'idée de Glasman (2001) de considérer le milieu associatif en France (l'équivalent du milieu communautaire québécois) comme un espace de « réparation de l'expérience scolaire » pour des élèves qui éprouvent des difficultés à l'école.

Conclusion

Rappelons d'abord que nous n'avons aucune prétention de présenter des résultats qui soient généralisables à l'ensemble des familles d'origine haïtienne. Cependant, nous pensons que la singularité d'un regard qualitatif peut révéler des aspects prototypiques d'une réalité sociale plus globale. Nous pensons qu'il importe de tenir compte, comme acteurs scolaires ou communautaires, de la diversité des parcours migratoires; certains sont complexes et marqués par des traumatismes qui pèsent longtemps sur le vécu des immigrants et de leurs enfants. Aussi, une compréhension accrue du lien entre projet migratoire familial et projet scolaire de l'élève permettrait de mieux accompagner la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et d'anticiper différents écueils susceptibles d'entraver la relation école-famille et le suivi scolaire assuré par les parents. Finalement, les écoles ont tout à gagner à collaborer avec des ressources comme les organismes communautaires, ceux-ci ayant développé une expertise dans l'accompagnement des familles immigrantes, surtout dans les grands centres urbains.

Note

1. Subvention de recherche du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (2009-2012): *Dynamique partenariale et articulation des logiques d'intervention en milieu scolaire où se conjuguent immigration et défavorisation*. Équipe: Fasal Kanouté (responsable), Jrene Rahm, Lilyane Rachédi, Pierre Toussaint et Spiridoula Xenocostas.

Bibliographie

- Beaud, J.-P. et J.-G. Prévost, 1999. *L'ancrage statistique des identités: les minorités visibles dans le recensement canadien*. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. <https://depot.erudit.org/id/000713dd> [consulté le 4 août 2015].
- Bernard, B., 2004. *Resiliency: What We Have Learned*. San Francisco, CA, WestEd.
- Blanchet, A. et A. Gotman, 2001. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris, Nathan.
- Bouteyre, E., 2004. *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris, Dunod.
- Brinbaum, Y. et J.-L. Primon, 2013. « Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés », *Économie et Statistique*, n° 464-465-466, p. 215-243.
- Cefai, C., 2007. « Resilience for All: A Study of Classrooms as Protective Contexts », *Emotional and Behavioral Difficulties*, vol. 12, n° 2, p. 119-134.
- Crépeau, F., D. Nakache et I. Atak, 2009. « Introduction », in F. Crépeau, D. Nakache et I. Atak (dir.), *Les migrations internationales contemporaines. Une dynamique complexe au cœur de la globalisation*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 7-19.
- Cyrulnik, B., 2007. « Préface », in B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et Résilience*. Paris, Odile Jacob.
- Delannoy, C., 2005. *La motivation: désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris, CNDP, Hachette Éducation.
- Fearon, G. et S. Wald, 2011. « The Earnings Gap between Black and White Workers in Canada: Evidence from the 2006 Census », *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 66, n° 3, p. 324-348.
- Fils-Aimé, N., 2011. *Analyse des attitudes envers les sciences chez des élèves du secondaire d'origine haïtienne de milieux défavorisés de la région de Montréal*. Thèse de doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4953> [consulté le 4 août 2015].
- Glasman, D., 2001. *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris, Presses universitaires de France.
- Gosselin-Gagné, J., 2014. « Les élèves allophones récemment immigrés et la résilience scolaire », in F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 117-138.
- Jain, H. C. et J. J. Lawler, 2004. « Visible Minorities under the Canadian Employment Equity Act, 1987-1999 », *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 59, n° 3, p. 585-611.
- Joigneaux, C., 2008. « Forme scolaire », in A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, Presses universitaires de France, p. 347-349.
- Kanouté, F., 2007. « Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles », *Informations sociales*, n° 143, p. 64-74.
- Kanouté, F., 2002. « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, p. 171-190.

- Kanouté, F. et G. Lafortune (dir.), 2014. *L'intégration des familles d'origine immigrante: les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. et G. Lafortune (dir.), 2011. *Familles québécoises d'origine immigrante: les dynamiques d'établissement*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. et al., 2014. « Le bénévolat et la résilience socioscolaire », in F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *L'intégration des familles d'origine immigrante: les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 139-158.
- Kanouté, F. et al., 2008. « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 265-289.
- Lafortune, G., 2014. « Trajectoires sociomigratoires de familles d'origine haïtienne à Montréal », in F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *L'intégration des familles d'origine immigrante: les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 11-28.
- Lafortune, G., 2006. *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations*. Mémoire de maîtrise inédit, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Lamoureux, H. et al., 2008. *La pratique de l'action communautaire*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Landes, X., 2011. « La dimension numérique dans le concept de minorité: efficence et justice ethnoculturelle », *Les ateliers de l'éthique/The Ethics Forum*, vol. 6, n° 2, p. 49-78.
- Larose, F. et al., 2004. « Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire », *Brock Education*, vol. 13, n° 2, p. 56-80.
- Mc Andrew, M., 2001. *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et al., 2008. « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture? », *Éducation et francophonie*, vol 36, n° 1, p. 177-196.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2013. *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec – 4^e trimestre et année 2012*. <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-2012trimestre4-ImmigrationQuebec.pdf> [consulté le 4 août 2015].
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2012. Les données de l'enquête sur la population active (EPA): *Les immigrants et le marché du travail québécois en 2011*. <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ImmigrantsMarcheTravail2011.pdf> [consulté le 4 août 2015].
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2010. *Portrait statistique de la population d'origine ethnique haïtienne recensée au Québec en 2006*. <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-haitienne-2006.pdf> [consulté le 4 août 2015].
- Montgomery, C. et al., 2011. « Migration et continuités dans les histoires de familles immigrantes », in F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante: les dynamiques d'établissement*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 29-43.

- Papazian-Zohrabian, G., 2013. « Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 34, n° 2, p. 83-100.
- Piché, V., 2009. « Migrations internationales et droits de la personne : vers un nouveau paradigme ? », in F. Crépeau, D. Nakache et I. Atak (dir.), *Les migrations internationales contemporaines. Une dynamique complexe au cœur de la globalisation*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 350-369.
- Rahm, J., 2007. « Learning and Becoming across Time and Space : A Look at Learning Trajectories Within and Across Two Inner-City Youth Community Science Programs », in W.-M. Roth et K. Tobin (dir.), *Science, Learning, and Identity: Sociocultural and Cultural-Historical Perspectives*. Rotterdam, Sense Publisher, p. 63-79.
- Renaud, J. et T. Cayn, 2006. *Un emploi correspondant à ses compétences ? Les travailleurs sélectionnés et l'accès à un emploi qualifié au Québec*. Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/AccesEmploiQualifie-RapportRenaudCayn.pdf> [consulté le 4 août 2015].
- Vatz Laaroussi, M. et C. Bolzman, 2010. « Familles immigrantes et réseaux transnationaux : des articulations théoriques aux stratégies politiques », *Lien social et Politiques*, vol. 64, p. 7-25.
- Vatz Laaroussi, M., L. Rachédi et F. Kanouté, 2008. « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 34, n° 2, p. 291-311.
- Vieille-Grosjean, H., 2009. *Le soutien scolaire. Enjeux et inégalités*. Saint-Maur-des-Fossés, Éditions Jets D'encre.
- Wihtol de Wenden, C., 2009. « Les populations musulmanes en France : acteurs et objets du discours politique », in F. Crépeau, D. Nakache et I. Atak (dir.), *Les migrations internationales contemporaines. Une dynamique complexe au cœur de la globalisation*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 72-88.
- Yin, R. K., 2003 (3^e éd.). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, SAGE Publications.

Diversité urbaine



Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010

Challenges of Social and Academic Integration of Youth of Haitian Origin who Immigrated to Quebec Following the Earthquake in Haiti in January 2010

Gina Lafortune

Les jeunes d'origine haïtienne au Québec : d'hier à aujourd'hui
Volume 14, numéro 2, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1035425ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1035425ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)
1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lafortune, G. (2014). Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14 (2), 51–75. <https://doi.org/10.7202/1035425ar>

Résumé de l'article

Cet article présente les résultats d'une recherche qui a documenté le cheminement socioscolaire d'une quarantaine de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. Des entretiens individuels ont été réalisés avec les jeunes, quelques parents, des enseignants et des intervenants psychosociaux ou communautaires. Ils ont permis de retracer le vécu socioscolaire des jeunes avant et après l'immigration, les besoins qu'ils ont manifestés à l'arrivée au Québec et les formes de soutien reçues de leur environnement. Les résultats montrent la grande résilience des jeunes qui essaient de surmonter les deuils, les traumatismes et les séparations générés par le séisme en s'investissant dans leur cheminement scolaire. Plusieurs ont pu s'intégrer remarquablement à l'école québécoise. D'autres présentent un cumul de vulnérabilités. Cet article discute de ces résultats.

Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010

Challenges of Social and Academic Integration of Youth of Haitian Origin who Immigrated to Quebec Following the Earthquake in Haiti in January 2010

GINA LAFORTUNE

*Professeure au département d'éducation et formation spécialisées,
Université du Québec à Montréal, lafortune.gina@uqam.ca*

RÉSUMÉ ■ Cet article présente les résultats d'une recherche¹ qui a documenté le cheminement socioscolaire d'une quarantaine de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. Des entretiens individuels ont été réalisés avec les jeunes, quelques parents, des enseignants et des intervenants psychosociaux ou communautaires. Ils ont permis de retracer le vécu socioscolaire des jeunes avant et après l'immigration, les besoins qu'ils ont manifestés à l'arrivée au Québec et les formes de soutien reçues de leur environnement. Les résultats montrent la grande résilience des jeunes qui essaient de surmonter les deuils, les traumatismes et les séparations générés par le séisme en s'investissant dans leur cheminement scolaire. Plusieurs ont pu s'intégrer remarquablement à l'école québécoise. D'autres présentent un cumul de vulnérabilités. Cet article discute de ces résultats.

ABSTRACT ■ This article presents the results of a study documenting the socio-academic progress of some 40 youths of Haitian origin who immigrated to Quebec following the earthquake in Haiti in January 2010. Individual interviews were conducted with the youths, some parents, teachers and psychosocial or community workers. These interviews traced the youths' socio-academic experience before and after immigration, the needs they appeared to have upon their arrival in Quebec and the forms of support they have received from their community. Results show great resilience among the young people who have sought to overcome the grief, trauma and separation resulting from the earthquake by focusing on their studies. While several have integrated remarkably well into Quebec schools, others present multiple vulnerabilities. These results of the study are discussed in the article.

MOTS CLÉS ■ Intégration socioscolaire, jeunes d'origine haïtienne, séisme, trajectoire migratoire, deuil post-traumatique.

KEYWORDS ■ Socio-academic integration, youths of Haitian origin, earthquake, migratory path, post-traumatic grief.

Introduction

Le séisme survenu sur le territoire haïtien le 12 janvier 2010 a occasionné de nombreuses pertes en vies humaines et en dégâts matériels. Cette catastrophe, en plus d'avoir fait des centaines de milliers de morts et un million de sans-abris, a détruit ou endommagé les structures les plus importantes de l'État, de même que plusieurs écoles. Elle a engendré une grande vague de migration interne – vers les villes de province – et externe, en direction notamment de la République dominicaine, des États-Unis et du Canada. Dès février 2010, les médias (Lacoursière 2010) faisaient écho de l'arrivée d'une centaine d'élèves en provenance d'Haïti à la Commission scolaire de Montréal et la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. Les mois suivants, d'autres élèves se joignirent à ce premier groupe dans le cadre du programme de parrainage spécial mis en place par les gouvernements du Canada et du Québec. Ce programme spécial postséisme a vraisemblablement permis à un nombre accru d'immigrants d'origine haïtienne de s'installer au Québec. En effet, sur les 51 000 nouveaux arrivants accueillis annuellement en moyenne au Québec entre 2008 et 2012, le pourcentage d'Haïtiens est passé de 3,5 % en 2009 à 6,9 % en 2010, à 9,8 % en 2011 et à 8,6 % en 2012 (Gouvernement du Québec 2013). En 2012, les programmes réguliers de parrainage additionnés au programme spécial postséisme auraient permis à près de 10 000 nouveaux immigrants haïtiens de s'installer au Québec et au Canada (Gouvernement du Québec 2012).

Les milieux scolaire et communautaire ont rapidement exprimé leurs préoccupations à l'égard de cette population et ont signalé la nécessité d'identifier ses besoins et de mobiliser les ressources appropriées pour que son intégration scolaire et sociale soit la meilleure possible. En effet, les élèves récemment immigrés font partie de la clientèle la plus à risque du système scolaire québécois. Les élèves d'origine haïtienne représentent un sous-groupe particulièrement vulnérable, cumulant divers facteurs de vulnérabilité liés à l'immigration récente et à la défavorisation socioéconomique (Mc Andrew et Ledent 2008). Depuis les années 1978-1980, ils sont décrits comme le groupe qui rencontre le plus de difficultés scolaires au Québec, avec des taux de retard et d'échec scolaire pouvant atteindre

jusqu'à 70 % (Barbier *et al.* 1984; CSIM 1981; Dejean 1978; Laferrière 1983; Louis 1997). L'étude plus récente de Mc Andrew et Ledent (2008) dresse un portrait plus nuancé et montre que les élèves de langue maternelle française (en majorité des jeunes de deuxième génération) présentent le profil scolaire le plus positif de l'ensemble des élèves issus de l'immigration. Par contre, le profil des élèves créolophones (en majorité des jeunes de première génération) est nettement moins favorable. Mc Andrew et Ledent signalent que « l'élève à risque typique au sein des communautés noires est un garçon créolophone ou anglophone d'origine antillaise, né hors du Québec, arrivé en début de scolarité secondaire et fréquentant un établissement défavorisé de Montréal » (*ibid.*: 82). Plusieurs élèves arrivés après le séisme correspondent à ce profil. En plus des défis d'intégration scolaire, on peut présumer qu'ils feront face à d'autres défis d'ordre socioculturel et affectif, en raison de leur situation apparentée à celle des élèves réfugiés (Rousseau et Drapeau 1999). En effet, ils ont quitté leur milieu d'origine inopinément pour intégrer, souvent en milieu d'année scolaire, un nouveau pays de résidence et un autre système scolaire. Ils doivent se familiariser avec un nouvel environnement physique, social et culturel, trouver d'autres repères et tisser de nouveaux liens, maîtriser la langue d'enseignement, décoder le nouveau système scolaire et obtenir des résultats scolaires satisfaisants. Ils doivent, en outre, faire le deuil de tout ce qu'ils ont laissé derrière eux et parfois endosser le profil de leur communauté ethnoculturelle à titre de groupe « racialisé » dans la société d'accueil et dans le milieu scolaire (Kanouté 2007). Par ailleurs, dans de nombreux cas, la défavorisation complexifie ces défis en limitant les ressources matérielles et symboliques disponibles.

La littérature scientifique a montré que certains élèves résilients trouvent en eux-mêmes et dans leur environnement des ressources pour passer au travers des obstacles et des difficultés. D'autres connaissent un parcours plus difficile (Lahaye et Burrick 2007; Portes et MacLeod 1996; Potvin et Leclercq 2010). La recherche avait précisément pour objectif d'analyser le poids et l'impact des facteurs de résilience² personnels, contextuels (école, famille, communauté) et structurels (société, système éducatif) sur la réussite scolaire d'élèves d'origine haïtienne immigrés après le séisme. Nous trouvions important de documenter le cheminement scolaire avant l'immigration afin d'éclairer certains aspects du vécu scolaire dans le milieu d'accueil, car la scolarité de l'élève en terre d'immigration se poursuit dans la lignée de ce qu'elle a été au pays d'origine. Dans le même sens, il fallait aussi considérer que bon nombre d'élèves arrivés au Québec au cours des premières semaines suivant le séisme provenaient de milieux socioéconomiques aisés en Haïti. Les défis d'intégration que chacun allait rencontrer à l'arrivée au Québec seraient influencés par leurs

antécédents familiaux, sociaux, scolaires et migratoires. Le poids du capital scolaire des parents notamment est un facteur clé dans la réussite scolaire (Bourdieu et Passeron 1999, 1970 ; Duru-Bellat et Van-Zanten 1999).

Un cadre d'analyse systémique pour appréhender une expérience complexe

L'expérience scolaire résulte des interactions entre différents facteurs individuels (genre, motivation, etc.), sociofamiliaux (niveau d'étude des parents, pratiques et valeurs éducatives), scolaires (caractéristiques de l'école et des enseignants), etc. (Chouinard *et al.* 2007 ; Duru-Bellat et Van-Zanten 1999 ; Portes et MacLeod 1996). Le milieu socioculturel d'origine de l'élève est l'un des facteurs prédictifs les plus puissants de la réussite ou de l'échec scolaire. De nombreuses recherches signalent le taux élevé d'échecs dans les milieux défavorisés comparativement aux milieux privilégiés et elles soulignent les impacts respectifs et cumulés du capital économique, culturel et social (Bourdieu et Passeron 1999, 1970 ; Cornolly *et al.* 2000 ; Duru-Bellat et Van-Zanten 1999 ; Portes et MacLeod 1996 ; Ryan et Adams 1998). Dans le cas des élèves d'origine haïtienne ayant immigré après le séisme, il faut par ailleurs envisager l'impact d'éventuels facteurs liés : 1) au contexte d'acculturation et de minoration et 2) à l'adaptation socioscolaire des élèves réfugiés et post-traumatisés. Nous faisons un survol de ces deux grandes problématiques.

Les défis de l'intégration des élèves récemment immigrés

Les recherches sur les élèves immigrés montrent que leur intégration scolaire est influencée par trois grands facteurs : l'âge à l'entrée dans le système scolaire du nouveau pays de résidence, le degré de maîtrise de la langue d'enseignement, les différences entre la culture scolaire du pays d'origine et celle du pays de résidence (Cropley 1983 ; Mc Andrew et Ledent 2008). De manière générale, les élèves qui intègrent le système scolaire au préscolaire ou au primaire présentent un parcours scolaire semblable à celui des enfants non immigrants, alors que ceux qui arrivent au secondaire présentent un rendement scolaire plus faible (*ibid.*). Une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement entraîne également des retards scolaires et de faibles performances dans certaines matières, notamment dans le cas des élèves qui intègrent le système scolaire au secondaire (Mc Andrew *et al.* 2009). Enfin, les différences entre la culture scolaire du pays d'origine et celle du pays de résidence, du point de vue des normes-valeurs-pratiques, peuvent entraîner des défis supplémen-

taires pour les élèves et leur famille qui ne parviennent pas à décoder le fonctionnement et les attentes de l'école (Abou 2002; Kanouté *et al.* 2008). Au Québec, les enfants d'origine immigrée ont des résultats scolaires comparables à ceux des élèves non immigrants (Mc Andrew et Ledent 2008; MEQ 2002). Toutefois, la situation d'élèves originaires de certaines régions géographiques en particulier semble assez préoccupante (Bakhshaei 2013; Balde et Mc Andrew 2013). C'est le cas des élèves originaires de l'Asie du Sud, d'Amérique latine, d'Afrique subsaharienne et des Antilles (en grande majorité d'origine haïtienne). Les facteurs énumérés précédemment (âge d'entrée dans le système, etc.) ont un impact sur la progression de ces élèves. Par ailleurs, le contexte de défavorisation dans lequel certaines familles évoluent influence la réussite scolaire des jeunes. Les recherches québécoises montrent par exemple une vulnérabilité accrue chez les familles qui combinent immigration récente et défavorisation (Balde et Mc Andrew 2013; Kanouté *et al.* 2008). Cependant, ces recherches soulignent que l'effet de la défavorisation doit être nuancé en raison du rôle protecteur du capital culturel familial.

D'autres études soulignent les effets du contexte de minoration sur la réussite scolaire et professionnelle des membres de communautés « racisées » (Carr et Thésée 2006; Ogbu 2004). Il est notamment question des rapports de pouvoir/domination dans la société et leur transposition à l'école dans les relations élèves-enseignants, à travers le curriculum scolaire, dans les pratiques d'évaluation, de classement et d'orientation des élèves. Ces pratiques entraîneraient une surreprésentation des élèves issus des minorités dans des classes spécialisées et leur sous-représentation dans des filières prestigieuses (Banks *et al.* 2001; Nieto 2002; Solomon 1996). Au Québec, des membres de communautés immigrantes et autochtones ont déjà contesté les procédures d'évaluation, de reconnaissance et d'orientation des élèves qui renferment à leurs yeux des formes de discrimination systémique (Lafortune 2012, 2006; Thésée 2003; Vatz-Laaroussi *et al.* 2005).

Les défis d'intégration socioscolaire spécifiques aux élèves réfugiés et post-traumatisés

Les élèves d'origine haïtienne arrivés après le séisme peuvent aussi faire face à des défis d'adaptation habituellement rencontrés par des élèves réfugiés et post-traumatisés. La trajectoire migratoire des élèves réfugiés et post-traumatisés est marquée par des événements douloureux qu'ils vont longtemps se remémorer (Kirk 2002; Rousseau *et al.* 1997). Ces événements peuvent être liés à un contexte prémigratoire de persécution ou de harcèlement politique, de menaces, d'emprisonnements, de

disparition de personnes proches, d'observation d'actes violents, etc. (*ibid.*). Les victimes et les témoins de catastrophes naturelles partagent ce vécu à bien des égards. En effet, les catastrophes naturelles sont considérées comme «des événements potentiellement traumatiques par leur nature brusque, inopinée, inhabituelle et fortement destructurante. Elles menacent l'intégrité physique et la survivance de l'individu, en lui transmettant un vécu d'effroi et d'imminence de mort soudaine» (Giordano *et al.* 2012: 342). Cette expérience traumatique laisse des traces sensorielles chez l'individu (Bacqué 2003; Papazian-Zohrabian 2013). Pendant plusieurs mois, il peut manifester des symptômes tels l'évitement de tout ce qui rappelle l'évènement, des difficultés de sommeil ou de concentration, de l'irritabilité, de l'hypervigilance, des réactions de sursaut exagérées, de la culpabilité, de la peur, de l'impuissance, une perte de confiance en l'avenir, une perte d'intérêt pour des choses qui étaient auparavant appréciées (Bacqué 2006). Chez les enfants et les adolescents, la manifestation et l'ampleur des troubles seraient liées à la gravité de l'exposition à l'évènement, au temps écoulé depuis celui-ci et à certaines caractéristiques individuelles (traumas antérieurs, genre) et familiales (détresse des parents, interaction entre les membres de la famille) (Taieb *et al.* 2004). Les symptômes seraient aussi plus manifestes chez les filles (*ibid.*), ou, du moins, les réactions seraient différentes selon le genre, avec une expression plus explicite de détresse chez les filles et plus de colère et d'agressivité chez les garçons. En ce qui concerne les effets des traumatismes sur le cheminement scolaire, les recherches font état de problèmes de compréhension, notamment dans les matières nécessitant une grande concentration (mathématique, sciences, grammaire); d'un manque de motivation, d'implication, de disponibilité cognitive pour la tâche; d'une baisse du rendement scolaire, ou même d'un échec scolaire en général (Bacqué 2003). Toutefois, l'apparition de troubles psychopathologiques ou de problèmes scolaires n'est pas systématique, et un événement potentiellement traumatique peut aussi conduire «à l'acquisition de qualités et de capacités supplémentaires, et à une nouvelle créativité» (Taieb *et al.* 2004: 28). Pour venir en aide aux individus et aux groupes ayant vécu ces traumatismes, on suggère de privilégier une approche systémique. Rousseau (2000) et Taieb *et al.* (2004) jugent cette approche systémique essentielle et soulignent la nécessité de tenir compte des savoirs et des ressources sociales, familiales et culturelles de l'individu. Sterlin (2006) souligne aussi l'importance de ces considérations dans l'accompagnement des immigrants d'origine haïtienne aux prises avec des problématiques psychologiques.

Finalement, cette revue de littérature non exhaustive a mis en relief les nombreux défis qui peuvent jaloner la trajectoire sociale et scolaire

des élèves d'origine haïtienne arrivés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. L'objectif général de la recherche consistait à documenter ces trajectoires et à analyser la manière dont les jeunes font face aux défis rencontrés.

Les objectifs spécifiques étaient les suivants :

1. Documenter des trajectoires contrastées de jeunes orientés en classe d'accueil, en cheminement particulier, en classe ordinaire ou au secteur des adultes et identifier par quels processus (orientation, classement-déclassement, etc.) ils avaient abouti dans chacun de ces programmes ;
2. Analyser leur cheminement scolaire depuis les premiers moments de leur arrivée au Québec jusque deux ans après ;
3. Analyser le potentiel et les limites explicatifs de la situation socioscolaire en terre d'accueil par le contexte prémigratoire.

La section qui suit présente les procédures méthodologiques ayant permis de concrétiser les objectifs de recherche.

La méthodologie

La méthodologie est exploratoire et qualitative. Elle repose sur des entretiens individuels en priorité avec les jeunes, puis avec des parents, des enseignants et d'autres membres du personnel scolaire, des intervenants communautaires et psychosociaux. Cette démarche d'entretiens croisés avait déjà été éprouvée dans une recherche précédente (Lafortune 2012) et s'était révélée très fructueuse, favorisant une compréhension très complète, riche et complexe du phénomène étudié. La collecte de données a été réalisée de janvier à juillet 2013. Le recrutement s'est d'abord effectué par l'intermédiaire de trois organismes communautaires de Montréal qui étaient responsables d'un projet d'intégration destiné aux familles d'origine haïtienne immigrées à la suite du séisme. Dans un deuxième temps, nous avons contacté des établissements scolaires, des centres de formation pour adultes ainsi que des membres de nos réseaux personnel et professionnel afin de compléter le recrutement de certains jeunes peu accessibles dans les organismes communautaires (les filles, en raison d'un plus grand contrôle parental, et les jeunes en adaptation scolaire). Malgré cette collaboration, le contact avec les familles a souvent été difficile car jeunes et parents se braquaient à l'idée d'évoquer le séisme. Dans la plupart des cas, lorsque nous obtenions un premier entretien, les participants refusaient d'être enregistrés. Les parents, visiblement méfiants, affirmaient ne pas vouloir « laisser de traces », tandis que les jeunes se disaient gênés. En outre, au cours des premiers entretiens, des résistances se manifestaient sous forme de silences, de questions éludées, de réponses vagues dès qu'il était question de la période précédant l'immigration. Pour

contourner ces difficultés, nous avons essayé d'adopter une attitude aussi informelle que possible, en utilisant par exemple le ton de la conversation courante pour nous enquérir de leur adaptation à la vie au Québec, des chocs d'acculturation vécus, etc. Parfois, cela supposait aussi d'accepter de nous laisser questionner et de répondre avec simplicité sur notre parcours migratoire et socioprofessionnel. Finalement, nous avons pu rencontrer 88 participants, soit 43 jeunes, 22 parents, 14 enseignants et membres du personnel scolaire aux secteurs jeunes et adultes et 9 intervenants communautaires et psychosociaux.

Tel que le présente le tableau ci-dessous, les jeunes sont des deux sexes et proviennent de différents secteurs (jeunes et adultes) et de différentes voies de scolarisation (classe ordinaire, classe d'accueil, cheminement particulier/adaptation scolaire).

TABLEAU 1

Profil des jeunes

	Classe ordinaire (sec. 1 à 5)	Classe d'accueil	Classe de cheminement particulier ou d'adaptation scolaire	Secteur de la Formation générale des adultes	Total
Filles	6	8	2	5	21
Garçons	7	5	6	4	22
Total	13	13	8	9	43
Groupe d'âge					
12-13 ans	7	5	2		14
14-15 ans	3	3	4		10
16-17 ans	3	5	2	1	11
18-19 ans				6	6
20-21 ans				2	2
Lieu de résidence et de scolarisation					
Montréal	7	13	5	6	31
Banlieue	6	0	3	3	12
Période d'arrivée au Québec					
Janvier-mai 2010	11	3	1	2	17
Juin 2010-nov. 2012	2	10	7	7	26

Nous avons interviewé 22 parents (3 couples, 7 mères, 9 pères). Treize d'entre eux possèdent une formation universitaire ou postsecondaire et les autres ont une formation de niveau secondaire. Leurs jeunes sont en classe ordinaire (10 sur 22) ou en classe d'accueil (12 sur 22). Aucun parent ayant un enfant en cheminement particulier/adaptation scolaire n'a accepté de nous rencontrer, soit par manque de temps, soit parce qu'il était insatisfait du cheminement scolaire de son jeune. Nous n'avons pas

demandé à rencontrer les parents des jeunes du secteur de la Formation générale des adultes (FGA), puisque ceux-ci sont majeurs.

Les 14 membres du personnel scolaire proviennent de deux établissements secondaires et de deux centres de formation pour adultes de Montréal. Au secteur jeunes, nous nous sommes entretenue avec cinq enseignants (quatre en classe d'accueil, un en classe ordinaire) et deux directrices adjointes; au secteur de la FGA, nous avons rencontré deux directrices, une enseignante de mathématique, une enseignante de français, une travailleuse sociale et deux éducatrices spécialisées. Malheureusement, nos tentatives de joindre quelques membres du personnel scolaire dans les établissements en banlieue ont été infructueuses, personne n'ayant rendu nos appels.

Les intervenants communautaires et psychosociaux sont également en majorité à Montréal, exception faite pour une psychologue qui travaille à Longueuil. Cinq intervenants sont des responsables de programmes dans des organismes communautaires, et les quatre autres sont des psychologues et des thérapeutes familiaux qui exercent en clinique privée, dans des organismes communautaires et des centres de services sociaux. Tous ont plus de dix ans d'expérience dans leur domaine d'intervention.

La consigne générale d'entretien adressée aux jeunes était de raconter leur adaptation au mode de vie et à l'école depuis leur arrivée au Québec. Au besoin, nous leur avons demandé des précisions sur leur trajectoire migratoire, leur scolarité avant l'immigration, leur cheminement scolaire au Québec, leurs relations sociales à l'école, dans le quartier et ailleurs, leurs projets d'avenir (grandes thématiques de la grille d'entretien). Finalement, nous avons exploré la manifestation de symptômes d'anxiété et de stress. Si le jeune n'avait pas directement abordé la question, nous lui demandions en fin d'entretien: «*Pour finir notre entretien, dirais-tu qu'il y a des choses qui te causent ou t'ont causé du stress depuis ton arrivée au Québec/récemment (pouvant se traduire par des problèmes de sommeil, d'irritabilité, etc.)?*» Ou encore, en ce qui concerne les symptômes de dépression: «*Quand tu regardes ta vie depuis ton arrivée au Québec, à quel point dirais-tu que tu te sens bien sur une échelle de 1 à 10? Qu'est-ce qui te rend plus ou moins bien/heureux?*»

Le plus souvent, les entretiens avec les jeunes duraient environ une heure, mais pouvaient aller jusqu'à deux heures. Les entretiens étaient réalisés en français ou dans un mélange de créole et de français. Ils se sont déroulés à domicile (17), dans un organisme communautaire (19) ou à l'école (7). Au terme de l'entretien, nous demandions aux jeunes l'autorisation de les rappeler 6 et 12 mois plus tard pour faire le point sur leur cheminement. Ce suivi sera effectué auprès de 11 d'entre eux dans le cadre

d'une rencontre en personne ou d'un entretien téléphonique d'environ 30 minutes chaque fois.

Les entretiens avec les parents abordaient plus longuement leur vie en Haïti, les circonstances entourant l'immigration et les défis d'intégration socioprofessionnelle au Québec. Par la suite, ils nous parlaient de la scolarité de leurs enfants et des défis perçus. Les entretiens, réalisés le plus souvent en créole, étaient généralement suivis d'un échange informel et duraient entre une heure et demie et deux heures. Enfin, les entretiens avec les enseignants/intervenants scolaires et communautaires portaient sur les défis auxquels les élèves arrivés après le séisme faisaient face en général, leurs besoins et leur progression dans le système scolaire, ainsi que les services offerts. Ces acteurs étaient aussi amenés à parler de la situation socioscolaire des jeunes de l'enquête qui fréquentaient leur institution ou leur organisme. Cinq de ces entretiens se sont déroulés au téléphone pour accommoder les membres du personnel scolaire. Ils ont duré entre 45 minutes et une heure.

Seuls 4 jeunes sur 43 et 3 parents sur 22 ont accepté d'être enregistrés en raison de la méfiance/gêne évoquée précédemment. En comparaison, les cinq intervenants communautaires et les quatre enseignants et membres du personnel scolaire ont autorisé l'enregistrement. Lorsque l'enregistrement n'était pas autorisé, il était remplacé par la prise de notes manuelles sur place et une reconstitution aussi complète que possible de l'entretien par la suite. Une synthèse de ces notes a par la suite été réalisée dans un fichier informatique, complétée par nos perceptions et pistes d'analyse. Les données des différents entretiens ont été regroupées par types de participants (élèves, parents, etc.). Ensuite, nous avons effectué une analyse thématique à partir des grandes catégories de notre cadre conceptuel (antécédents scolaires au pays d'origine, défis d'acculturation, défis liés aux processus d'orientation et de classement, deuils, traumas, etc.). L'analyse a permis de dégager les unités d'informations (Gagnon 2005) associées aux facteurs de résilience ou de vulnérabilité dans la trajectoire, tout en mettant en relief la perspective des jeunes et le sens qu'ils accordent à leur expérience.

Les résultats : des profils diversifiés mais des défis qui se recourent

Les profils sociaux et scolaires des jeunes sont diversifiés et chaque trajectoire est singulière. Toutefois, ces jeunes partagent des éléments de vécu liés au séisme et/ou à leur situation d'élèves récemment immigrés. À cet égard, on constate que certaines problématiques semblent prédominantes selon la période d'arrivée au Québec. Les jeunes arrivés immédiatement

après le séisme (de janvier à mai 2010) présentent un profil de réfugiés et relatent davantage de problématiques de deuils et traumatismes. Par contre, ceux qui sont arrivés plus de six mois après le séisme (entre juin 2010 et septembre 2012) ressemblent aux autres élèves récemment immigrés et évoquent surtout des défis liés au processus d'acculturation. Nous présentons plus en détail ces deux cas de figure et, pour chacun, les antécédents sociomigratoires, l'intégration scolaire, puis l'intégration sociale.

Les jeunes arrivés au Québec immédiatement après le séisme (janvier-mai 2010)

1. Les antécédents sociomigratoires

Un peu plus d'un tiers (17/43) des jeunes de la recherche font partie de ce groupe. Arrivés dans les premières semaines ou les premiers mois après le séisme, ils proviennent tous de la zone directement affectée par le séisme (Port-au-Prince et ses environs). Ils semblent être issus de milieux socioéconomiques favorisés en Haïti, car les familles disposaient vraisemblablement de ressources suffisantes (visas, économies, réseau social) pour assurer leur départ rapide d'Haïti et le coût de l'installation au Québec. La majorité de ces jeunes rapportent que leurs parents détiennent une formation universitaire et qu'ils exerçaient une profession considérée en Haïti (hauts cadres de la fonction publique, entrepreneurs, ingénieurs, notaires, enseignants). Tel que l'ont montré des recherches auprès de réfugiés (Jimenez 2009; Kirk 2002; Lacroix 2003), ces familles ont connu des déplacements multiples (logement, quartier, camps, province) avant leur départ pour l'étranger (Desse *et al.* 2012), puis un ou deux transits dans un autre pays (République dominicaine, États-Unis) avant l'arrivée au Québec. On remarque par ailleurs qu'elles ne sont pas toujours très sûres de leur destination finale (Québec, ailleurs au Canada, États-Unis) ni de la durée de leur séjour une fois sur place. L'objectif, en quittant Haïti, nous disent-elles, était d'abord de « prendre une pause » après le choc du séisme, et l'établissement permanent n'était pas d'emblée envisagé (Jauron Bélanger 2011). À cet égard, des intervenants scolaires et communautaires soulignent que le fait de s'accrocher à l'idée d'un retour prochain en Haïti a retardé, voire compromis chez certains jeunes l'investissement dans un projet à long terme au Québec.

2. L'intégration scolaire

Du point de vue des résultats scolaires, l'intégration scolaire des jeunes de ce groupe semble très positive, considérant les défis qu'ils ont eus à surmonter. Selon les différents acteurs interviewés (élèves, parents, enseignants, intervenants), tous obtiennent de bons résultats. La plupart (11/17)

ont été admis en classe ordinaire, et certains seront par la suite dirigés dans des programmes enrichis. Deux filles de 17 et 19 ans ont été orientées vers la Formation générale des adultes; elles s'appliquent bien à leurs études mais sont déçues de cette orientation, qui ne leur semble pas être la voie privilégiée pour finir leur secondaire (par rapport aux écoles prestigieuses fréquentées en Haïti). De manière générale, les membres du personnel scolaire de la FGA décrivent les jeunes arrivés à cette période comme étant « plus motivés, plus avancés » et « meilleurs » que la moyenne des élèves. Ces jeunes soulignent qu'ils fréquentaient de très bonnes écoles en Haïti et que le niveau des exigences ne leur a pas semblé plus élevé à leur arrivée au Québec, au contraire. Ces résultats mettent en évidence l'impact du capital socioculturel familial (Bourdieu et Passeron 1999, 1970; Cornolly *et al.* 2000; Duru-Bellat et Van-Zanten 1999; Portes et MacLeod 1996; Ryan et Adams 1998). À l'instar des parents d'élèves en réussite décrits dans d'autres travaux (Kanouté *et al.* 2008; Lafortune 2012), les parents de ces jeunes se mobilisent pour leur réussite scolaire, et ceci d'autant plus qu'ils entrevoient des menaces (contexte de minoration et sentiment de devoir en faire plus pour réussir) à cette réussite et au projet de mobilité sociale familiale. La mobilisation du capital socioculturel familial pour assurer la réussite passe notamment par : le suivi assidu des devoirs, des relations régulières avec les enseignants et une surveillance vigilante des fréquentations des jeunes. On constate que le capital socioculturel familial joue aussi en faveur des élèves plus vulnérables de ce groupe qui ont été orientés en classe d'accueil (3) ou en cheminement particulier (1). Malgré certaines difficultés scolaires déjà présentes au pays d'origine, ces jeunes bénéficient d'un bon soutien des parents, qui souhaitent résolument les voir terminer leurs études secondaires et poursuivre « au moins » au collégial.

Certains jeunes du groupe rapportent l'étonnement des camarades de classe devant leurs bons résultats scolaires et s'interrogent quant aux préjugés sous-jacents à cet étonnement :

Les profs, mes amis, ils étaient tous étonnés. C'était comme, genre, vu que je viens d'Haïti, j'ai jamais vu un laboratoire et je peux pas être bon en sciences ou en math. Sauf que ma mère est prof de math... (Alexandre, 16 ans, 4^e secondaire, programme enrichi, Montréal).

Ils se plaignent aussi des déclassements « injustes » qui ont allongé la durée de leurs études secondaires par rapport à celles de leurs amis restés au pays. La question du déclassement est soulevée par la majorité des jeunes de l'étude, quelle que soit la période d'arrivée. Les plaintes à ce sujet sont particulièrement nombreuses à Montréal, alors qu'il n'y en a aucune chez les élèves scolarisés en banlieue (Rive-Nord et Rive-Sud). Ces

derniers affirment avoir été admis dans la classe ordinaire correspondant à leur âge et à leur niveau, et ils ne relatent aucune difficulté particulière, si ce n'est parfois un sentiment de moindre compétence en anglais. Il faut rappeler que, depuis plusieurs années, des communautés au Québec contestent les procédures d'évaluation, de reconnaissance et d'orientation des élèves issus de minorités (Lafortune 2012, 2006 ; Thésée 2003 ; Vatz-Laaroussi *et al.* 2005). Des intervenants soulignent à cet égard :

Le nombre de jeunes qui ont été déclassés, ça c'est quelque chose ! Une fille m'a dit : « Ce qui me déprime le plus, c'est de refaire une classe pour rien, c'est pas le séisme. » (Élise B., psychothérapeute) ;

C'est nous qui voyons, les familles ne le disaient pas forcément. Nous on trouvait des choses bizarres. On pensait que pour le niveau de l'élève, on trouvait bizarre qu'il soit dans cette classe-là [...] on a demandé à la commission scolaire comment ça se passait les équivalences, s'ils reculaient beaucoup d'élèves, etc. Ils nous ont expliqué qu'ils n'y vont pas au cas par cas, qu'ils évaluaient tous les élèves de la même façon (Rosa S.-L., directrice organisme communautaire).

Vraisemblablement, certains parents n'ont pas pensé qu'ils étaient en droit de remettre en cause les déclassements malgré leur déception et leur désaccord. Toutefois, d'autres nous ont aussi expliqué qu'une telle démarche n'était pas au centre de leurs préoccupations à leur arrivée. C'est le cas de Violette (43 ans, mère de deux enfants de 9 et 15 ans), qui explique :

Mes enfants ont été ensevelis sous la maison durant « l'évènement » [le séisme]. J'ai passé... mon Dieu... des heures à essayer de les déterrer... avec mes mains. Je ne savais pas s'ils étaient encore vivants [...] Et après, on est passé par un tas de péripéties [...] Donc, après tout ça... perdre un an ou deux à l'école, ce n'était pas essentiel. Le plus important c'était la stabilité [...] Alexandre était en seconde en Haïti [5^e année du secondaire] et ils l'ont mis en secondaire 3 ici. Et Junior... bon, lui il était en troisième année. Mais arrivé ici, c'était difficile, il ne parlait pas... le choc vous comprenez. Donc, ils l'ont mis en accueil. J'étais d'accord. Je lui aurais laissé tout le temps nécessaire s'il en avait besoin. Il était déjà traumatisé. Ça faisait beaucoup...

Les parents des jeunes de ce groupe se plaignent surtout des exigences scolaires qu'ils perçoivent comme peu élevées (le manque de devoirs, de travaux de rédaction en français, etc.). Ils expriment aussi un sentiment de « perte de contrôle » sur la scolarité des enfants, car ils ne connaissent pas suffisamment le programme et le système scolaire québécois pour anticiper les attentes et assurer un encadrement scolaire aussi efficace qu'au pays d'origine. Toutefois, nous l'avons signalé précédemment, ils sont très proactifs dans la mobilisation des ressources familiales et communautaires (aide aux devoirs, informations) pour la réussite de leurs

jeunes. Finalement, les résultats scolaires satisfaisants de la majorité des jeunes de ce groupe sont certes un indicateur important de réussite et d'intégration, mais le vécu familial et social a par ailleurs une influence considérable sur leur bien-être.

3. *L'intégration sociale*

L'intégration sociale des jeunes apparaît en effet mitigée. Ils sont reconnaissants d'être en vie et en sécurité au Québec, mais ce sentiment est souvent terni par la culpabilité d'avoir « abandonné » des proches au pays d'origine. Ils sont aussi nostalgiques de leur ancienne vie en Haïti et confient leur frustration et leur tristesse de ne pas avoir eu l'occasion de faire leur deuil. Les défis liés aux circonstances de départ sont aussi accentués par les conditions de vie au Québec, telles que la perte de statut social et la déqualification professionnelle des parents, les séparations familiales, l'isolement social à l'école et dans le quartier. Ainsi, tel que documenté dans la littérature (Catani *et al.* 2010), il semble que ce soit le cumul de difficultés de différents ordres qui rend le jeune plus vulnérable. Caroline (16 ans, 5^e secondaire, arrivée au Québec en février 2010) explique en ce sens :

C'est tout ce que je vivais mis ensemble qui a été difficile. Déjà, j'avais quitté ma maison et je ne savais pas que je devais rester ici tout ce temps, j'avais plus mes amis, ma grand-mère n'était pas avec moi [...] Et à l'école... c'était difficile, on se moquait de moi, de mon accent. Il y a un groupe de filles qui m'intimidaient, c'est allé jusqu'à l'affrontement physique. Je pleurais du lundi au vendredi [...] Et puis, ma mère était retournée en Haïti pour son travail. Ça aussi c'était difficile. Tout était source d'anxiété, de tristesse...

Comme d'autres jeunes filles du groupe, elle affirme vivre en vase clos, dans le cocon familial ou communautaire (l'église). On constate des différences entre filles et garçons dans la manifestation et l'ampleur des signes de détresse, conformément à ce qui a été relevé dans les travaux de Taieb *et al.* (2004). En effet, ce sont les filles qui font le plus état de signes d'anxiété et de dépression. Trois d'entre elles (sur six) disent avoir échappé de peu à la mort dans l'effondrement de leur maison ou de leur école et deux ont été blessées ou ensevelies dans les décombres et ont assisté à la mort de proches. Elles rapportent des difficultés d'endormissement, des cauchemars, des tensions permanentes (sensibilité extrême au bruit, crispations dans les espaces clos tels que l'ascenseur ou le métro, etc.), de la fatigue constante, de la tristesse et un sentiment de culpabilité. De manière générale, les garçons se confient beaucoup moins et ils rapportent surtout des tensions et des conflits avec les membres de la famille et/ou les acteurs scolaires. Kevin (13 ans, 2^e secondaire, arrivé au Québec

en avril 2010), par exemple, se réfugie d'abord dans le silence la première année de son arrivée et est décrit comme un « élève modèle » et « réservé » par ses enseignants. Toutefois, il bascule tranquillement dans la rébellion à partir de la troisième secondaire, et ses parents comme ses enseignants déplorent ses piètres résultats scolaires et ses « dangereuses fréquentations ». Ce cas illustre particulièrement la nécessité de prêter attention au vécu global des élèves immigrés à la suite du séisme et de documenter leur expérience socioscolaire à moyen et à long terme, car certains problèmes peuvent demeurer latents et avoir des effets insidieux. Une certaine vigilance de la part des parents et du milieu scolaire est d'autant plus nécessaire que les bons résultats scolaires des jeunes semblent parfois occulter les problèmes socioaffectifs ou psychologiques qu'ils rencontrent. Ainsi, dans l'une des écoles qui ont accueilli de nombreux élèves arrivés après le séisme, les trois enseignants rencontrés affirment : « *ce sont des élèves comme les autres* », sans « *aucune particularité visible* ». Le discours est à ce point similaire que nous nous sommes demandé s'il ne s'agissait pas d'un mot d'ordre pour éviter de créer une aura autour de ces élèves, ou d'une solution imparfaite consistant à les traiter « comme tous les autres » à défaut de pouvoir faire autrement. D'ailleurs, l'un des trois enseignants finira par expliquer en fin d'entretien :

C'est sûr qu'ils sont plus marqués, plus matures, plus solitaires; l'intégration a été plus longue aussi. C'était difficile pour nous d'aborder le sujet du séisme avec eux parce que, il y avait une tension... on sentait que ça pouvait exploser et on n'avait pas les moyens, nous, d'intervenir comme il faut. Donc, on n'a pas trop remué le couteau, on évitait de poser des questions. On faisait attention. On savait que c'était difficile pour ces élèves (David C., enseignant de mathématiques).

Ainsi, il serait important de sensibiliser les enseignants à ces problématiques de deuils et de traumatismes que peuvent rencontrer des élèves victimes de catastrophes naturelles ou humaines (réfugiés de guerre, conflits armés, etc.), afin qu'ils puissent repérer ceux qu'ils jugent en détresse et au besoin les diriger vers la bonne ressource. Cette sensibilisation pourrait se faire dans le cadre de la formation enseignante et du soutien au développement professionnel.

Les intervenants scolaires et communautaires attirent aussi l'attention sur les effets des séparations familiales. Une travailleuse sociale d'un centre de formation pour les jeunes âgés de 16 à 20 ans évoque des cas de jeunes « *parachutés au Québec chez des gens qu'ils ne connaissent pas* ». Plusieurs travaux (Lafortune 2012; Potvin et Leclercq 2010; Suárez-Orozco *et al.* 2010) ont souligné l'impact très défavorable des séparations familiales sur l'adaptation sociale et scolaire des jeunes. Dans la présente

recherche, les effets semblent se décupler avec l'ajout d'autres problématiques de nature psychoaffective (deuils, traumatismes), sociale (isolement, conflits avec les pairs) et scolaire (difficultés) (Catani *et al.* 2010).

Pourtant, d'après les différents acteurs, les jeunes ont reçu très peu de soutien pour les aider à faire face à ces divers problèmes. Dans les écoles secondaires et les centres de formation des adultes, le plus souvent les interventions consistent à rappeler l'existence de professionnels en cas de besoin. Or, tel que le signale la littérature (Pierre *et al.* 2010 ; Sterlin 2006), élèves et parents sont réticents à l'idée d'utiliser de tels services même lorsqu'ils en connaissent l'existence³. D'une part, ils craignent d'éventuels effets pervers liés aux modes de prise en charge des problématiques psychologiques (stigmatisation, consignation des éléments du vécu personnel et familial dans des « dossiers »), d'autre part, ils ne sont pas réceptifs aux types d'approches proposés. Une thérapeute souligne :

Souvent, dans la famille, on pense qu'on est capable de régler ça. Les gens camouflent beaucoup. C'est dans le comportement par la suite qu'on va voir qu'ils sont traumatisés. Les outils qu'on offre ici ne fonctionnent pas. Les gens ne vont pas au CLSC en thérapie, ils ne vont pas utiliser les services. Ils ont peur, ils vont dire « je veux pas qu'on me prenne pour un fou ». Ils vont chercher à dédramatiser en allant vers l'humour par exemple ou alors ce sera le silence... (Johanne B., psychologue sollicitée dans un centre communautaire)

Seule l'une des jeunes de l'enquête a affirmé avoir consulté un psychologue à son arrivée, et elle ne s'est présentée qu'à une seule séance malgré les conseils du thérapeute quant à la nécessité d'un suivi à long terme. Aux dires des intervenants communautaires et psychosociaux, les victimes voulaient surtout prier, ce qui semble être le recours privilégié dans des situations de deuils et de traumatismes dans la communauté haïtienne (Pierre *et al.* 2010 ; Sterlin 2006). Les jeunes et les parents rencontrés mettent aussi l'accent sur le soutien social (intérêt manifesté, encouragements, marques d'empathie, conseils, informations, etc.) reçu dans la famille en priorité, et à l'école ou dans la communauté. Ce soutien social leur a permis, disent-ils, de ne pas se laisser absorber par leurs soucis et leurs préoccupations, de briser l'isolement et la solitude, d'approprier leur nouveau milieu de vie. Des études exploratoires menées auprès de familles victimes du séisme et ayant immigré aux États-Unis soulignent également l'importance de ce soutien social et des pratiques culturelles traditionnelles (tisanes, bains de « feuilles » avec des plantes médicinales, prières, etc.) (Weldon 2015). Dans un centre de FGA, la direction a par exemple pris l'initiative de mettre des cartes d'appel à la disposition des élèves pour appeler la famille en Haïti. La directrice souligne que cela a été « à son étonnement » une marque d'attention très appréciée. Les organismes

communautaires ont, de leur côté, essayé de diversifier leur accompagnement en proposant des interventions individuelles, des groupes de parole et des ateliers de peinture, de bricolage ou de cuisine. Selon les responsables des programmes, le succès de ces activités a néanmoins été modéré, car les participants se présentaient une première fois et ne revenaient plus, ou ils venaient plutôt à l'organisme dans la perspective de passer du temps « de loisir » et le sujet du séisme n'était alors pas privilégié. Les jeunes et les familles en général ne souhaitaient pas s'appesantir sur leurs deuils et leurs traumatismes. Dans le cas des parents en particulier, les urgences du quotidien ne leur laissent pas le temps de le faire. Il nous semble important d'être à l'écoute de ces demandes et besoins divers des jeunes et de leurs familles et de respecter le rythme de chacun. D'ailleurs, une intervenante relève qu'en répondant au besoin de rassemblement et de divertissement, il a été possible de créer un lien de confiance avec certains jeunes qui en sont venus à aborder eux-mêmes des sujets sensibles (deuils, séparations familiales, etc.).

Les jeunes arrivés au Québec plus de six mois après le séisme (entre juin 2010 et novembre 2012)

1. Les antécédents sociomigratoires

Les jeunes de ce groupe sont plus nombreux (26/43) que ceux du groupe précédent, et leurs profils migratoires, scolaires et sociaux sont beaucoup plus diversifiés. Sélectionnés dans le cadre d'une immigration économique (10/26) ou du programme de parrainage prioritaire (16/26), ils proviennent de milieux socioéconomiques et de régions géographiques variés (Port-au-Prince, régions urbaines et rurales du nord et du sud d'Haïti). Dans le cas des immigrants économiques, le départ pour le Québec était prévu de longue date. Par contre, les jeunes et les familles parrainés ont surtout profité de l'occasion offerte aux résidents d'origine haïtienne du Canada de parrainer exceptionnellement des frères et des sœurs (le regroupement familial étant d'ordinaire réservé aux descendants et ascendants directs). Les séparations familiales sont très fréquentes car le « parrain » n'a pas toujours les moyens de faire venir tous les membres de la famille. On constate que les jeunes de la catégorie « immigration économique » ont des parents plus scolarisés que leurs pairs de la catégorie « regroupement familial ». Aux dires des participants, en Haïti, ces parents travaillaient à titre d'ingénieurs, d'enseignants, d'infirmières, de techniciens en mécanique ou en informatique. Dans les familles parrainées, une majorité de parents étaient engagés dans le petit commerce informel ou, plus rarement, étaient enseignants, artisans ou agriculteurs. Ces derniers maîtrisent moins bien le français, et le soutien

direct à la scolarité des jeunes semble aussi plus limité que dans le cas des immigrants économiques.

2. *L'intégration scolaire*

La qualité des écoles étant très inégale en Haïti (Bourdon *et al.* 1991), le niveau des élèves est aussi très disparate. Cette réalité les poursuit au Québec, où certains jeunes sont en réussite scolaire, tandis que d'autres accusent plusieurs années de retard et d'importantes lacunes dans les matières de base. Ceux qui poursuivent avec succès leur scolarité dans une classe ordinaire ressemblent aux jeunes du groupe précédent. Ils fréquentaient de « bonnes » écoles en Haïti et obtenaient de bons résultats. Toutefois, d'autres jeunes issus d'écoles privées se retrouvent aussi en classe d'accueil à leur arrivée au Québec. En documentant le cheminement scolaire avant immigration, on se rend compte qu'ils éprouvaient déjà des difficultés scolaires lorsqu'ils étaient en Haïti dans les matières de base (français, mathématiques, science). Les jeunes originaires des régions rurales et suburbaines d'Haïti présentent les trajectoires les plus difficiles. Leur cheminement scolaire au pays d'origine est souvent marqué par de longs mois d'interruption en raison de problèmes divers (troubles politiques, grèves, difficulté à payer les frais de scolarité, maladies, etc.) et, à l'arrivée au Québec, ils sont en situation de grand retard scolaire. Plusieurs ont été dirigés dans des classes de cheminement particulier ou d'adaptation scolaire, d'autres vers la FGA dans des classes de présecondaire. Priscille fait partie de ces jeunes « vulnérables ». À son arrivée au Québec en septembre 2011, à l'âge de 15 ans, elle venait seulement de terminer sa scolarité primaire en Haïti. Sa mère explique :

Dès la maternelle, on nous a dit qu'elle avait des problèmes [...] Ça n'a jamais marché [...] Là, ça fait deux ans qu'elle est en accueil et ils doivent l'évaluer. On nous a dit qu'elle devra aller aux adultes l'an prochain, mais je ne sais pas si elle va pouvoir. Elle a beaucoup de problèmes pour apprendre (Yvonne, 45 ans, mère de Priscille, 15 ans).

Ces jeunes en grande difficulté scolaire semblent menacés par le découragement et ils manifestent une certaine honte de se retrouver dans des classes d'adaptation scolaire ou de cheminement particulier. La famille et l'école pourraient les aider à se projeter dans l'avenir en les encourageant à se fixer des objectifs de réussite à court et à moyen terme, à visualiser leur progression, à explorer les différentes possibilités de formation scolaire et professionnelle qui s'offrent à eux et à se doter d'un projet professionnel (Delannoy et Lévine 2003). Par ailleurs, l'une des choses qui frappent dans des cas comme celui de Priscille est le manque d'information des familles sur le système scolaire. Priscille et sa mère

pensaient que l'école secondaire se chargerait de l'inscription et du transfert du dossier scolaire au secteur de la FGA. Dans un autre cas, les non-dits et les malentendus dans les échanges avec l'école ont conduit la jeune fille de 16 ans à prendre la décision d'arrêter l'école une année durant. Ces situations montrent la nécessité de renforcer les mesures d'accompagnement destinées aux élèves récemment arrivés qui ciblent le décodage et l'appropriation du milieu scolaire (structure et fonctionnement de l'école, ressources disponibles, etc.). À cet égard, il faut encourager les systèmes d'appariement avec d'anciens élèves. De plus, des collaborations entre milieux scolaires et communautaires sont aussi bénéfiques et pourraient permettre, par exemple, de traduire certains documents dans la langue maternelle des élèves et de leurs parents, de trouver des personnes-ressources ou des médiateurs pour régler certains problèmes (Kanouté *et al.* 2011). Le manque d'information est aussi manifeste chez les sept jeunes orientés au secteur de la FGA qui découvrent sur place le système d'apprentissage individualisé et axé sur l'autonomie (Lafortune 2012; Potvin et Leclercq 2010). À l'instar des jeunes de l'étude de Potvin et Leclercq (2010), ils réclament des cours magistraux qui, selon eux, leur permettraient de rester plus motivés et d'avancer plus rapidement. Ces jeunes éprouvent aussi beaucoup de difficulté à concilier des activités scolaires et professionnelles (6 sur 7 occupent un ou deux emplois). Pourtant, ils sont confiants et entendent persévérer dans leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme, semblables en cela à d'autres jeunes récemment immigrés et scolarisés au secteur de la FGA (*ibid.*).

3. L'intégration sociale

L'intégration sociale des jeunes de ce deuxième groupe est marquée par les mêmes défis que soulèvent d'ordinaire des élèves récemment immigrés, soit : l'adaptation au climat, l'apprentissage du français, la qualité des relations avec les pairs et les liens d'amitié (Lafortune 2012, 2006). Leurs autres préoccupations sont liées aux situations familiales complexes que nous avons signalées précédemment : la dépendance à l'égard des « parents », les tensions avec les parents et les beaux-parents, les séparations familiales. En ce qui concerne le séisme, ceux qui ont été directement affectés par celui-ci n'en parlent pas spontanément, si ce n'est pour souligner les « leçons » apprises de cette expérience (Taieb *et al.* 2004; Weldon 2015) : la fugacité de la vie et l'importance de profiter de chaque instant, l'importance de la famille et de la solidarité, le sens des responsabilités, etc. Nadège (15 ans) signale en ce sens : « *J'ai changé, j'ai vu beaucoup de personnes mourir, alors je sais que je ne dois pas pleurer pour un rien comme avant.* » Contrairement aux jeunes du groupe précédent, les jeunes arrivés au Québec plusieurs mois après le séisme semblent avoir

eu le temps de faire leur deuil au pays d'origine et ils semblent plus distancés de ce vécu. Par contre, les parents semblent encore sous le choc de la catastrophe, et c'est avec beaucoup d'émotion qu'ils racontent les scènes d'horreur et de panique, leur terreur et leur sentiment d'impuissance. Sans nous y attarder, nous soulignons le fait que ces traumatismes des parents peuvent avoir des répercussions sur le reste de la famille (Taieb *et al.* 2004). L'une des intervenantes rapporte que le parent traumatisé peut devenir à ce point fragilisé et dépassé que se produisent « *un inversement des rôles parentaux et la parentification des jeunes* » (Élise B., psychothérapeute). Ainsi, malgré certains traits dominants selon la période d'arrivée, les deux groupes de jeunes ont de nombreux points en commun. Nous concluons cette section en attirant l'attention sur les trajectoires socioscolaires les plus à risque qui devraient faire l'objet d'interventions spécifiques. Il s'agit de jeunes présentant un cumul de vulnérabilités : ils ont vécu des deuils et des séparations, ils rencontrent des difficultés scolaires et ont des problèmes d'adaptation sociale à l'école et/ou dans leur famille recomposée.

Conclusion

La recherche avait pour objectif de documenter le cheminement scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec à la suite du séisme survenu en Haïti le 12 janvier 2010. Considérant les conditions dans lesquelles ces jeunes ont immigré, nous nous attendions à ce que le stress d'acculturation soit, dans de nombreux cas, couplé au stress post-traumatique et que les défis d'intégration socioscolaire en soient complexifiés. L'analyse des entretiens montre que les jeunes ont effectivement fait face à de nombreux défis affectifs, sociaux, scolaires et familiaux. Toutefois, ils ont aussi fait preuve d'une exceptionnelle résilience et plusieurs réussissent remarquablement à l'école au Québec. C'est le cas notamment de ceux (13/43) qui ont intégré directement une classe ordinaire à leur arrivée. Des élèves en classe d'accueil parviennent aussi à rattraper leur retard et, aux dires de leurs enseignants, ils devraient poursuivre leur scolarité sans difficulté majeure en classe ordinaire. Évidemment, les deuils et les traumatismes vécus ainsi que d'autres événements (familiaux, scolaires, etc.) peuvent affecter leur scolarité en cours de route, comme nous l'avons montré dans le cas d'un élève en réussite qui a connu une forte baisse de ses résultats scolaires en l'espace d'un an.

Nous avons émis l'hypothèse que la scolarité en terre d'accueil se poursuivrait dans la lignée de ce qu'elle aurait été au pays d'origine, et cette hypothèse est vérifiée. Les jeunes scolarisés dans de bonnes écoles au pays d'origine et qui étaient en réussite continuent de réussir à l'école

au Québec, et de même, les lacunes ou les retards scolaires au pays d'origine persistent à l'arrivée au Québec. Ces résultats invitent à poser un regard différent sur le parcours socioscolaire de chacun des jeunes, sans présumer que tout le groupe présente ou est à risque de présenter des difficultés scolaires. Cette approche différenciée devrait notamment se refléter dans les processus d'évaluation, d'orientation et de (dé)classement qui, aux dires des acteurs interrogés, semblent être appliqués de manière systématique. Une évaluation approfondie des acquis des élèves permettrait de contrer les biais systémiques et, par ailleurs, d'offrir un soutien mieux ciblé et plus efficace aux élèves en difficulté. D'ailleurs, la recherche renouvelle l'importance d'intensifier le soutien aux élèves ayant récemment immigré qui éprouvent des difficultés dans les matières de base (mathématiques, français, anglais) et dans le décodage du système scolaire. Les résultats de la recherche soulignent aussi la détresse de certains jeunes, endeuillés, traumatisés, séparés de leur famille. Même s'ils semblent peu sensibles aux approches psychologiques traditionnelles, l'accès à des activités artistiques (théâtre, peinture, sculpture, musique, danse, etc.) et sportives variées à l'école et dans le milieu communautaire leur permettrait de briser l'isolement ou l'agressivité et de créer des liens sociaux bénéfiques. À cet égard également, une approche genrée serait nécessaire dans l'accompagnement des jeunes, car filles et garçons réagissent différemment dans ces situations.

Finalement, il faut souligner certaines limites de cette recherche exploratoire qui a porté sur un échantillon intentionnel et volontaire. Cet échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des élèves arrivés après le séisme et les résultats ne sont pas généralisables à tous ces élèves. Néanmoins, le fait d'avoir documenté différentes trajectoires scolaires et sociales (élèves en classe d'accueil, en cheminement particulier, en classe ordinaire, à la FGA) a permis de voir la variété de cas et de situations au sein de ce groupe d'élèves. Une autre limite des résultats de la recherche réside dans le fait que de nombreux participants (élèves et parents) ont été rencontrés quelques mois seulement après leur arrivée au Québec. Certains semblaient vivre du stress et de l'anxiété (liés au séisme et/ou au processus d'acculturation) au moment de participer à la recherche et il est probable que cet état a influencé leur discours en entretien. Le stress et l'anxiété ont pu aussi induire des oublis, d'éventuelles distorsions de la réalité et d'autres formes de résistance à l'entretien. Considérant l'impact de ces situations sur les résultats de la recherche, et considérant par ailleurs que certains effets des deuils et des traumatismes se manifestent parfois des années après l'événement traumatique (Bacqué 2006), il serait important que de nouvelles recherches se penchent sur l'adaptation scolaire et sociale de ces élèves à moyen et à long terme.

Notes

1. Recherche financée par le FQRSC dans le cadre du programme Actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaire (2012-2014).
2. La résilience est définie comme la capacité d'un individu ou d'un groupe de tenir bon dans l'adversité, de rebondir et de continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'événements déstabilisateurs, de traumatismes ou de conditions de vie difficiles (Cyrulnik 1999). On rappelle toutefois qu'elle n'est pas acquise une fois pour toutes et qu'il s'agit d'un processus dynamique, variable selon les circonstances, la nature des transformations, les contextes et les étapes de la vie, les différentes cultures (Manciaux 2001). On critique aussi l'instrumentalisation idéologique et politique de la notion dans les discours qui encensent et idéalisent la résilience d'un groupe ou d'une population tandis qu'on méconnaît les difficultés des individus dans la sphère privée, que ceux-ci sont laissés à eux-mêmes et que les responsables politiques se déresponsabilisent et se désengagent (Tisseron 2007).
3. Nous avons dirigé trois jeunes de la recherche qui nous ont paru en détresse vers les services d'un professionnel (CLSC et autres organismes de leur milieu), mais, selon les informations recueillies par la suite, aucune démarche de recherche d'aide n'a été initiée.

Bibliographie

- Abou, S., 2002. *L'identité culturelle/Culture et droits de l'homme*. Paris, Presses de l'Université Saint-Joseph.
- Bacqué, M.-F., 2006. « Deuils et traumatismes », *Annales Médico-psychologiques*, n° 164, p. 357-363. <http://www.entrepaticients.net/sites/default/files/dossiers/deuils-et-traumatismes.pdf> [consulté le 28 juillet 2014].
- Bacqué, M.-F., 2003. « Deuil post-traumatique et catastrophes naturelles », *Études sur la mort*, n° 123, p. 111-130. <http://www.cairn.info/revue-etudes-sur-la-mort-2003-1-page-111.htm> [consulté le 28 juillet 2014].
- Bakhshaei, M., 2013. *Le vécu scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud au secondaire. État de la situation et perspectives pour une intervention en faveur de leur réussite*, CEETUM. <http://www.ceetum.umontreal...ves-montreal-asie-sud.pdf> [consulté le 11 juin 2014].
- Balde, A. et M. Mc Andrew, 2013. *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire: Portrait des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne au secteur anglais*, CEETUM. <http://www.ceetum.umontreal...s-afrique-subsahar-an.pdf> [consulté le 11 juin 2014].
- Banks, J. A. et al., 2001. « Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society », *Phi Delta Kappan*, vol. 83, n° 3, p. 196-198.
- Barbier, A., E. Olivier et C. Pierre-Jacques, 1984. « Convergence et ruptures dans les systèmes d'éducation: le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 8, n° 2, p. 49-64.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron, 1999. *Les héritiers*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron, 1970. *La reproduction*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdon, J., F. Orivel et J. Pierrot, 1991. *Analyse et prospective du système éducatif haïtien*. Bourgogne, IREDU.

- Carr, P. et G. Thésée, 2006. « Race and Identity in Education in Quebec », *Directions*, vol. 3, n° 1, p. 18-23.
- Catani, C. et al., 2010. « Tsunami, War, and Cumulative Risk in The Lives of Sri Lankan Schoolchildren », *Child Development*, vol. 81, n° 4, p. 1176-1191.
- Chouinard, R. et al., 2007. *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. Montréal, Programme des actions concertées du Fonds de la recherche sur la société et la culture.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM), 1981. *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*. Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Cornolly, J. A., V. Hatchette et L. E. McMaster, 2000. *Rendement scolaire des filles et des garçons canadiens au début de l'adolescence: lien avec les attitudes personnelles et le soutien des parents et des enseignants face à l'école*. Québec, gouvernement du Canada.
- Cropley, A. J., 1983. *The Education of the Immigrant Children: A Social Psychological Introduction*. Londres, Croom Helm.
- Cyrulnik, B., 1999. *Un merveilleux malheur*. Paris, Odile Jacob.
- Dejean, P., 1978. *Les Haïtiens au Québec*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Delannoy, C. et J. Lévine, 2003. *La motivation: désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris, Hachette Éducation.
- Desse, M., J.-P. Pierre et G. E. Lucien, 2012. « Trajectoires et adaptations à une crise multiple: Port-au-Prince depuis le séisme du 12 janvier 2010 au travers des concepts d'exit, voice, loyalty et apathie », *Vertigo – la revue électronique en sciences de l'environnement*, vol. 12, n° 3. <http://vertigo.revues.org/13006> [consulté le 11 juin 2014].
- Duru-Bellat, M. et A. Van-Zanten, 1999. *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.
- Gagnon, Y.-C., 2005. *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. Sainte-Foy, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Giordano, F. et al., 2012. « Le non-sens et le chaos dans les dessins des enfants victimes du tremblement de terre aux Abruzzes », *Annales Médico-psychologiques*, vol. 170, n° 5, p. 342-348.
- Gouvernement du Québec, 2013. *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec: 2008-2012*. Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec, 2012. *Deux ans après le séisme*. <http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/presse/communiqués/com20120111.html> [consulté le 23 juin 2015].
- Jauron Bélanger, S.-D., 2011. *L'impact de la migration sur l'expérience post-catastrophe des sinistrés du tremblement de terre survenu en Haïti en janvier 2010*. Mémoire de maîtrise, École de service social, Faculté des sciences sociales, Université Laval.
- Jimenez, E., 2009. « L'immigration irrégulière et le trafic des migrants comme ultime recours pour atteindre le Canada: l'expérience migratoire des demandeurs d'asile », *Refuge*, vol. 26, n° 1, p. 148-160.
- Kanouté, F., 2007. « Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles », *Informations sociales*, n° 143, p. 64-74.
- Kanouté, F. et al., 2011. « Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 46, n° 3, p. 407-421.
- Kanouté, F. et al., 2008. « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 265-289.

- Kirk, J., 2002. *Les enfants touchés par la guerre fréquentant les écoles de Montréal*. Conseil scolaire de l'île de Montréal, Montréal.
- Lacoursière, A., 2010. « Des dizaines de nouveaux élèves arrivent à Montréal », *La Presse*. <http://www.lapresse.ca/international/dossiers/seisme-en-haiti/201002/18/01-952906-des-dizaines-de-nouveaux-eleves-arrivent-a-montreal.php> [consulté le 18 février 2010].
- Lacroix, M., 2003. « L'expérience des demandeurs d'asile : vers l'élaboration de nouvelles pratiques sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 178-191. <https://www.erudit.org/revue/nps/2003/v16/n2/009850ar.html> [consulté le 18 avril 2015].
- Laferrière, M., 1983. « L'éducation des groupes minoritaires au Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. 15, n° 2, p. 117-132.
- Lafortune, G., 2012. *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de doctorat inédite, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Lafortune, G., 2006. *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations*. Mémoire de maîtrise inédit, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Lahaye, W. et D. Burrick, 2007. « La résilience scolaire entre destin et destiné », in B. Cyrulnik et J. P. Pourtois (dir.), *École et Résilience*. Paris, Odile Jacob, p. 105-129.
- Louis, M.-A., 1997. *Les épreuves uniques du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le fonctionnement différencié des items relativement aux Québécois d'ascendance française (QAF) en regard des Québécois d'origine haïtienne (QOH)*. Thèse de doctorat inédite, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Manciaux, M., 2001. *La résilience : résister et se construire*. Genève, Éditions Médecine et Hygiène.
- Mc Andrew, M., R. Ait-Said et J. Ledent, 2009. *Educational Pathways and Academic Performance of Youth of Immigrant Origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Canadian Council on Learning-Citizenship and Immigration Canada (CCL-CIC).
- Mc Andrew, M. et J. Ledent, 2008. *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Rapport final, publication n° 39, Montréal, Centre Metropolis du Québec, Immigration et métropoles.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2002. *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec, état de la situation*. Montréal, Gouvernement du Québec.
- Montgomery, C., 2002. « The "Brown Paper Syndrome": Unaccompanied Minors and the Question of Status », *Refuge*, vol. 20, n° 2, p. 56-67.
- Nieto, S., 2002. *Language, Culture, and Teaching Critical Perspectives for a New Century*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogbu, J. U., 2004. « Collective Identity and the Burden of "Acting White" in Black History, Community, and Education », *The Urban Review*, vol. 36, n° 1, p. 1-35.
- Papazian-Zohrabian, G., 2013. « Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 32, n° 4, p. 83-100.

- Pierre, A. et al., 2010. « Culture et santé mentale en Haïti : une revue de littérature », *Santé mentale au Québec*, vol. 35, n° 1, p. 13-47.
- Portes, A. et D. MacLeod, 1996. « Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context », *Sociology of Education*, vol. 69, n° 4, p. 255-275.
- Potvin, M. et J.-B. Leclercq, 2010. *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire » (2007 et 2009)*. Rapport remis à la Direction des Services aux communautés culturelles (DSCC) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Rousseau, C., 2000. « Les réfugiés à notre porte : violence organisée et souffrance sociale », *Criminologie*, vol. 33, n° 1, p. 185-201.
- Rousseau, C. et A. Drapeau, 1999. *Influence des facteurs psychosociaux sur la santé mentale des adolescents réfugiés*. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS). Montréal, Département de psychiatrie, Hôpital de Montréal pour enfants.
- Rousseau, C. et al., 1997. *Politique d'immigration et santé mentale : impact des séparations familiales prolongées sur la santé mentale des réfugiés*. Rapport de recherche, Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS).
- Ryan, B. A. et G. R. Adams, 1998. *Relations familiales et succès scolaire des enfants : données de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Québec, Gouvernement du Canada.
- Solomon, R. P., 1996. « Beyond Celebratory Multiculturalism: Where Teachers Fear to Tread », in K. McLeod (dir.), *Multicultural Education: The State of Art National Study, Report #4*. Toronto, Canadian Association of Second Language Teachers, p. 67-74.
- Sterlin, C., 2006. « Pour une approche interculturelle du concept de santé », *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, vol. 11, n° 1, p. 112-121.
- Suárez-Orozco, C., H. J. Bang et H. Y. Kim, 2010. « Transnational Familyhood: The Experience of Separations and Reunification for Youth Immigrant », *Journal of Adolescent Research*, vol. 20, n° 10, p. 1-37.
- Taieb, O. et al., 2004. « Traumatismes psychiques chez l'enfant et l'adolescent », *EMC-Psychiatrie*, vol. 1, n° 1, p. 23-32.
- Thésée, G., 2003. *Le rapport au savoir scientifique en contexte d'acculturation*. Thèse de doctorat inédite, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Tisseron, S., 2007. *La résilience*. Paris, Presses universitaires de France.
- Vatz-Laaroussi, M. et al., 2005. *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche remis au Fonds québécois de recherche en sciences sociales, Université de Sherbrooke.
- Weldon, P., 2015. « An Exploration of Social Supports and Cultural Traditions on the Development of Post-Traumatic Growth Among Adult Haitian Immigrants ». Communication présentée au 27^e colloque de la Haitian Studies Association : *Trauma, Servitude and Disaster Capital*, 22-24 octobre, Université de Montréal.

Diversité urbaine



Rap, langues, « québéquicité » et rapports sociaux de sexe : pratiques et expériences de rappeuses montréalaises d'origine haïtienne

Rap, Languages, “québéquicité” and Gender: Practices and Experiences of Montreal Female Rappers of Haitian Descent

Claire Lesacher

Les jeunes d'origine haïtienne au Québec : d'hier à aujourd'hui
Volume 14, numéro 2, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1035426ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1035426ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)
1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lesacher, C. (2014). Rap, langues, « québéquicité » et rapports sociaux de sexe : pratiques et expériences de rappeuses montréalaises d'origine haïtienne. *Diversité urbaine*, 14 (2), 77–95. <https://doi.org/10.7202/1035426ar>

Résumé de l'article

Depuis les récits retraçant ses premières heures, la scène rap montréalaise apparaît particulièrement investie par des acteurs d'origine haïtienne : un fait notamment palpable à travers les textes de rap, qui présentent fréquemment des occurrences en créole haïtien. Prenant acte de cette caractéristique du rap montréalais, nous proposons une réflexion sur les enjeux de la visibilité des migrants et descendants de migrants haïtiens au sein de l'espace public québécois, à travers une focalisation sur les pratiques et expériences de rappeuses montréalaises d'origine haïtienne. Dans cette contribution, qui vise à entrevoir les processus de majoration et de minoration à l'oeuvre dans le contexte montréalais et québécois, nous envisagerons notamment la manière dont les vecteurs de différenciation impliquant ce qui relève du linguistique, de la « québéquicité » ou des rapports sociaux de sexe s'actualisent et se reproduisent dans le cadre de la médiatisation des productions artistiques.

Rap, langues, « québécoïcité » et rapports sociaux de sexe : pratiques et expériences de rappeuses montréalaises d'origine haïtienne

Rap, Languages, “québécoïcité” and Gender:
Practices and Experiences of Montreal Female
Rappers of Haitian Descent

CLAIRE LESACHER

PREFics (EA 4246), Université Rennes 2, lesacher.claire@gmail.com

RÉSUMÉ ■ Depuis les récits retraçant ses premières heures, la scène rap montréalaise apparaît particulièrement investie par des acteurs¹ d'origine haïtienne: un fait notamment palpable à travers les textes de rap, qui présentent fréquemment des occurrences en créole haïtien. Prenant acte de cette caractéristique du rap montréalais, nous proposons une réflexion sur les enjeux de la visibilité des migrants et descendants de migrants haïtiens au sein de l'espace public québécois, à travers une focalisation sur les pratiques et expériences de rappeuses montréalaises d'origine haïtienne. Dans cette contribution, qui vise à entrevoir les processus de majoration et de minoration à l'œuvre dans le contexte montréalais et québécois, nous envisagerons notamment la manière dont les vecteurs de différenciation impliquant ce qui relève du linguistique, de la «québécoïcité» ou des rapports sociaux de sexe s'actualisent et se reproduisent dans le cadre de la médiatisation des productions artistiques.

ABSTRACT ■ In the stories recounting the early days of the rap scene in Montreal, actors of Haitian descent were particularly active on the rap scene: this is evident in rap texts, where frequent occurrences of Haitian Creole can be found. Considering this characteristic of Montreal rap, we propose a reflection on the issues around the visibility of Haitian migrants, and descendants of Haitian migrants, in Quebec public space by focusing on the practices and experiences of Montreal female rappers of Haitian descent. In this contribution, which aims at understanding the processes of hegemonization and minoritization at work in the Montreal and Quebec context, we will examine in particular how the vectors of differentiation involving language, “québécoïcité” or gender, are manifested and reproduced in the media coverage of artistic productions.

MOTS CLÉS ■ Rap, communauté haïtienne, langues, «québécoïcité», genre.

KEYWORDS ■ Rap, Haitian community, languages, “québécoïcité,” gender.

Introduction

À Montréal, le rôle des migrants ou descendants de migrants haïtiens dans la construction et la caractérisation du rap de la ville a déjà été souligné de manière directe ou indirecte² par l'ensemble des chercheurs ayant engagé une analyse sur celui-ci (Chamberland 2006 [2002] ; Laabidi 2012 ; LeBlanc *et al.* 2007 ; Sarkar 2006 ; Sarkar *et al.* 2007). Ainsi, dans le cadre de ce numéro portant sur les jeunes d'origine haïtienne au Québec, il nous apparaît opportun de nous concentrer sur les enjeux traversant la pratique du rap à Montréal, et ce, par l'analyse des productions discursives de trois rappeuses montréalaises d'origine haïtienne, de leurs pratiques, leurs expériences et leurs représentations, notamment en matière de médiatisation et de visibilité des productions artistiques dans l'espace public. L'article présenté ici s'appuie sur une recherche doctorale en cours qui interroge les subjectivités de rappeuses montréalaises, des subjectivités qui sont considérées comme traversées par les rapports sociaux à l'œuvre au Québec et par les normes qu'ils sous-tendent.

Ainsi, considérant que l'analyse de pratiques et d'expériences s'actualisant dans le cadre du rap constitue un prisme intéressant pour cerner les enjeux d'un contexte donné et, d'autre part, que la présence des Haïtiens et descendants d'Haïtiens dans le rap montréalais est particulièrement marquée, nous postulons que l'analyse des productions discursives de rappeuses montréalaises nous permettra d'entrevoir les processus de majoration et de minoration à l'œuvre dans l'espace public montréalais et québécois, notamment en matière de langues, d'implication dans une forme musicale populaire, de définition de l'appartenance québécoise et de rapports sociaux de sexe³.

De l'importance des artistes haïtiens dans l'œuvre rap montréalaise

L'influence des artistes haïtiens ou d'origine haïtienne sur le rap montréalais est palpable dans l'ensemble des textes retraçant l'histoire de la diffusion et de l'implantation du hip-hop et du rap à Montréal. Marie Nathalie LeBlanc *et al.* ont effectivement relevé l'importance des échanges

interpersonnels des jeunes Montréalais d'origine immigrée avec des amis ou des membres de leur famille installés aux États-Unis, berceau du rap et du hip-hop :

Ayant des amis et/ou de la famille aux États-Unis, des Jamaïcains et des Haïtiens établis à Montréal se rendaient régulièrement à New York pour copier sur cassettes la musique et les vidéoclips des groupes de l'heure ou en émergence. Ces jeunes Montréalais les faisaient ensuite circuler informellement dans les rues de Montréal [...] (2007 : 12).

Il s'avère qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le régime répressif de Duvalier père et la situation de crise économique ont engendré un fort exode de la population haïtienne vers les États-Unis – et notamment vers New York (Portes et Stepick 1986) –, puis vers le Québec (Icart 2006 ; Labelle *et al.* 1983), qui entretenait de longue date des relations avec Haïti du fait d'une langue (le français) et d'une religion (le catholicisme) partagées (Icart 2006). L'exode haïtien vers les États-Unis et le Québec s'inscrivant dans le temps (avec notamment la persistance du régime duvaliériste, qui ne prit fin qu'en 1986), il en résulte que des membres de mêmes familles ont migré, se sont installés et ont eu des enfants des deux côtés de la frontière canado-étasunienne, impulsant des échanges entre les deux pays.

Portés par ce contexte migratoire, les jeunes d'origine haïtienne ont joué un rôle déterminant dans l'introduction informelle du rap américain au Québec. Leur influence est également palpable dans l'élaboration de l'œuvre rap québécoise et montréalaise. Dans un mémoire consacré au rap montréalais, Laurent K. Blais a effectivement indiqué que l'apparition de groupes comme Muzion et Sans Pression, à la fin des années 1990, fut déterminante « pour le futur développement de l'identité du rap montréalais » en ce qu'ils y ont ajouté « deux éléments [] cruciaux : [] l'intégration du slang franglais particulier de Montréal et l'influence des immigrants des Caraïbes, et plus particulièrement d'Haïti » (Blais 2009 : 30). L'auteur considère également que Sans Pression est un exemple de la « montréalisation du rap », car ses textes évoquent des lieux et personnalités de la ville « dans une langue unique à Montréal, mélangeant librement anglais, français et créole haïtien » (*ibid.* : 31).

Précisons qu'Haïti représente, après l'Italie, le deuxième pays de naissance de la population immigrante au Québec et que « la région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal demeure [] le principal lieu de résidence de cette population : 85 % des immigrants nés en Haïti vivant au Canada sont en effet recensés sur son territoire » (Fouron 2010 : 3). En 2011, 45 255 habitants de l'agglomération de Montréal (Ville de Montréal 2011a), soit 2,4 % de la population totale, étaient nés en Haïti. La

communauté haïtienne est donc l'une des communautés immigrantes les plus importantes de Montréal et constitue une large part de la minorité visible noire⁴, qui représentait 8,4 % de la population montréalaise la même année et qui est la plus importante de la ville (Ville de Montréal 2011b).

Il apparaît également que la Charte de la langue française (la loi 101), votée en 1977 dans le but d'asseoir le français comme langue officielle du Québec, a été adoptée et appliquée à une période où la province prenait progressivement conscience du fait que les migrants et leurs descendants, appartenant de plus en plus à la catégorie des minorités visibles⁵, représentaient un poids non négligeable dans un contexte de post-Révolution tranquille. La communauté québécoise a alors entamé un processus d'« ouverture stratégique » (Germain et Liégeois 2010 : 109) visant « l'intégration des immigrants à la majorité francophone » (Mc Andrew et Proulx 2000 : 90). Dans cette optique, la loi 101 a notamment imposé une scolarisation en français⁶ à la plupart des enfants et des jeunes jusqu'au terme du secondaire⁷. Conséquence palpable de cette disposition, les générations « post-loi 101 » (Lamarre et Lamarre 2009) vont donner « une tout autre allure, très multiculturelle, à la population franco-québécoise » (Sarkar 2006 : 36), et ce, particulièrement à Montréal. C'est de cette jeunesse montréalaise multiculturelle francophone, les « enfants de la loi 101 » (Sarkar 2006 ; Sarkar *et al.* 2007), que vont naître plusieurs groupes phares de la fin des années 1990 et du début des années 2000 : Dubmatique, La Gamic, LMDS, Muzion, Rainmen, Sans Pression, etc. Par rapport à ce contexte, les travaux en sociolinguistique menés sur le rap montréalais ont démontré qu'au-delà d'un usage saillant du français dans les chansons de rap depuis la fin des années 1990, « the diverse background of the “new Francophones” enabled the extensive use of English and other languages – that is, Haitian Creole, Jamaican Creole, Spanish, Arabic – to be added to the mix, in Hip-Hop shows and recordings » (Sarkar *et al.* 2007 : 354). Au-delà, il apparaît que les nombreux emprunts aux créoles haïtien et jamaïcain relèvent aussi d'usages quotidiens, audibles chez « les adolescents de toutes origines (y compris les Québécois “de souche”), surtout à Montréal » (Sarkar 2006 : 44).

Il convient néanmoins ici de distinguer le contexte de l'implantation des communautés jamaïcaine et haïtienne au Québec. En effet, si la population jamaïcaine ou d'origine jamaïcaine représente la « seconde communauté antillaise de la ville derrière les Haïtiens », elle est relativement moins présente depuis l'adoption de la loi 101, qui a fait « fuir les Jamaïcains, qui sont anglophones, vers les autres provinces du Canada » (Aïnouche et Renault 2014 : 74). Il apparaît également que la Charte de la langue française a eu une incidence moindre sur la scolarisation en français des descendants de migrants jamaïcains, qui répondaient souvent

aux critères autorisant leur inscription dans des écoles de langue anglaise. Ainsi, « en 1997-98, pour l'ensemble des commissions scolaires de l'île de Montréal, où est concentrée la communauté jamaïcaine, près des trois cinquièmes des jeunes nés en Jamaïque ou nés au Canada de parents nés en Jamaïque fréquentent l'école anglaise (1 048 sur 1 763) » (Labelle *et al.* 2001 : 33), quand, « pour les jeunes d'origine haïtienne, le français est soit la langue maternelle ou la langue seconde et la question ne se pose pas » (*ibid.*) : les enfants sont scolarisés en français.

En tout état de cause, les emplois étendus du créole haïtien démontrent, encore une fois, « how important the language and its native speakers have been to the Montreal hip-hop community » (Low 2011 : 157). Ainsi, l'ensemble de ces lignes introductives nous permet d'ores et déjà d'entrevoir comment l'empreinte des artistes d'origine haïtienne sur le rap montréalais implique plusieurs enjeux sociétaux et débats publics de l'espace québécois, dont la définition de l'appartenance québécoise et la question linguistique. Nous nous proposons ainsi d'observer plus précisément les processus à l'œuvre dans ces enjeux, en prenant également en compte des problématiques liées aux rapports sociaux de sexe.

Ancrages théoriques et méthodologie d'une recherche sur les rappeuses de Montréal

Sociolinguistique et rapports sociaux imbriqués

Pensée par Robertson (1995) et réinvestie par des chercheurs spécialisés dans le rap (Bierbach et Birken-Silverman 2007), la notion de glocalisation permet d'envisager l'appropriation locale d'une forme musicale reconnaissable globalement. Conjointement, la notion de scène implique une focalisation sur les narrations particulières du local qui peuvent émerger des musiques (Bennett et Peterson 2004 : 7). En croisant ces deux notions, nous considérons que le rap est à envisager en tant que pratique musicale territorialisée. Nous postulons ainsi que le rap relève d'interactions et d'expériences ancrées dans la quotidienneté tout en étant imprégnées du contexte au sein duquel elles s'actualisent, lequel est traversé par des enjeux économiques, politiques, historiques, sociétaux, etc., qui sont notamment palpables dans les logiques des médias et les politiques et industries culturelles.

À la suite de ce constat, l'analyse proposée dans cet article se basera sur la mise en articulation de plusieurs ancrages théoriques, que représentent les perspectives en sociolinguistique critique, ainsi que sur les écrits féministes ayant conceptualisé le genre, l'agentivité et les approches intersectionnelles.

La sociolinguistique critique vise à « relier la description et l'analyse des pratiques langagières spécifiques à des moments historiques et socialement situés [pour] découvrir comment se construisent les différences sociales (quelles sont les formes de catégorisation qui sont pertinentes pour les acteurs et pourquoi?) et les inégalités sociales (quelles formes de pouvoir sont en jeu?) » (Heller 2003: 9). Cet ancrage apparaît approprié à notre questionnement en ce qu'il envisage les pratiques linguistiques et langagières comme socialement situées et donc traversées par d'autres vecteurs de différenciation (que représentent notamment le genre, l'ethnicité, la classe ou le lieu de vie) (Heller 2003).

Afin d'envisager au mieux l'imbrication du langage à d'autres vecteurs de différenciation, nous complétons les apports de la sociolinguistique par les écrits féministes matérialistes qui ont conceptualisé et analysé les rapports sociaux de sexe en tant que rapports sociaux de pouvoir (Delphy 2001; Kergoat 2012; Mathieu 1991; etc.), de même que nous nous référons aux épistémologies tenant compte de la coproduction des rapports sociaux (Collins 2000; Crenshaw 1989; Kergoat 2009).

Ainsi, nous envisageons les rappeuses montréalaises rencontrées comme situées à une place unique et dynamique de la matrice de la domination (Collins 2000), telle qu'elle s'actualise à Montréal et au Québec. D'après la féministe africaine-américaine Patricia Hill Collins, la « matrice de la domination » est structurée par différents « interlocking systems of oppression » (*ibid.*: 222), que représentent notamment les rapports sociaux de sexe, de classe ou de race. Cette matrice de la domination envisage les processus d'oppression comme non statiques, ce qui implique que les différentes facettes des identités individuelles (vécues et/ou attribuées) seront plus ou moins perceptibles selon les situations. Dans le cadre de la réflexion menée ici, sur les pratiques et expériences en matière d'investissement dans l'espace public de rappeuses montréalaises d'origine haïtienne, ce sont particulièrement les vecteurs de différenciation que peuvent représenter le langage, la définition de l'appartenance québécoise et le genre qui vont être envisagés. Ces vecteurs de différenciation seront successivement considérés comme imbriqués ou, en postulant une certaine « dissociation analytique » (Bilge 2009: 83), de manière plus isolée.

Articulant approches de la sociolinguistique critique, études de genre et théorisations de la matrice de la domination, notre cadre d'analyse nous permettra d'appréhender les subjectivités des rappeuses de Montréal, pensées comme relevant des relations sociales et quotidiennes, tout en étant traversées par une « structure sociale hiérarchique et les inégalités matérielles qui en découlent » (Vuille *et al.* 2009: 4). Ce cadre d'analyse nous permet également d'envisager les pratiques et les expériences des rappeuses en matière d'agentivité, qui introduit le rapport des individus

aux normes et renvoie aux subjectivités telles qu'elles se construisent dans et par les structurations sociales, en même temps qu'elles dépassent leurs procédés régulateurs (Butler 2005 [1999]). À noter que nous nous rapprochons particulièrement de la lecture de l'agentivité proposée par Saba Mahmood, qui rejette les perspectives binaires et dualistes des rapports entre « soumission » et « subversion » (2009 [2005]: 31), selon laquelle l'agentivité renverrait forcément à la résistance et à la négociation des normes. Saba Mahmood considère effectivement qu'il est plus adéquat d'envisager l'agentivité comme intervenant « non seulement dans les actes de résistance aux normes mais aussi dans les multiples façons dont on habite les normes » (*ibid.*: 32).

Présentation de la recherche

L'analyse livrée ici se base sur 3 entretiens faisant partie d'un corpus de 21 entretiens semi-directifs réalisés en 2011 avec autant de rappeuses (ou groupes de rappeuses) montréalaises et au cours desquels nous sommes revenues sur leurs expériences, leurs pratiques et leurs représentations de celles-ci. Les entretiens retranscrits ont été interprétés selon une méthode d'analyse de contenu thématique (Bardin 2013) s'appuyant sur notre cadre théorique et épistémologique. Focalisée sur les productions discursives de rappeuses, notre analyse se nourrit également de perspectives issues de l'analyse du discours. Ainsi, notre travail tient compte du fait que le sens du discours « se produit en interaction avec différents paramètres comme la situation, les sujets, l'interdiscours, l'idéologie, le genre du discours, la formation discursive » (Détrie *et al.* 2001: 26).

Concernant les trois rappeuses sur lesquelles nous nous concentrons dans cet article, elles sont nées et ont passé la majeure partie de leur vie dans la région de Montréal, même si leurs parcours peuvent être marqués par diverses mobilités, comme des déménagements en Haïti pour l'une des rappeuses, ou aux États-Unis pour une autre. Certaines ont passé une grande partie de leur enfance dans le quartier Saint-Michel – soit l'arrondissement qui compte le plus d'immigrants nés en Haïti⁸ (Fouron 2010) – quand d'autres ont grandi sur la Rive-Sud. L'une des rappeuses que nous avons rencontrées avait un peu plus de 20 ans au moment de l'entretien et les deux autres, un peu plus de 30 ans, et toutes ont commencé la pratique du rap à l'adolescence. Ainsi, ces dernières ont vécu leurs premières expériences semi-professionnelles ou professionnelles à la fin des années 1990, soit au moment où le rap montréalais et québécois a réellement pris de l'ampleur. La troisième rappeuse est devenue semi-professionnelle au milieu des années 2000, soit à une période marquée par un foisonnement artistique depuis les succès marquants de plusieurs groupes à la

fin des années 1990, mais aussi par une prise de conscience générale de la difficulté des artistes rap à être réellement reconnus et soutenus par l'industrie culturelle et médiatique de Montréal et du Québec (LeBlanc *et al.* 2007). Les parcours artistiques et le degré de professionnalisation des rappeuses sont également hétéroclites. Aujourd'hui artiste solo, l'une des rappeuses a fait partie d'un groupe considéré comme l'un des piliers de la scène rap francophone québécoise et vit de sa musique depuis sa jeunesse. Une autre des rappeuses présente un parcours surtout marqué par la semi-professionnalisation et des cachets intermittents. Enfin, la troisième rappeuse est issue d'une famille investie dans l'industrie musicale. Également très impliquée dans la danse, elle a connu très jeune un succès régional, sorti deux albums, puis fait une longue pause à la fin de l'adolescence avant de réinvestir les réseaux du rap l'année de nos entretiens.

Il convient ainsi de considérer que, si les trois rappeuses que nous avons rencontrées ont pour point commun d'être des rappeuses d'origine haïtienne à Montréal, elles ne forment pas pour autant un groupe homogène. Elles se différencient par leur âge, leurs identités langagières, leurs mobilités, leurs lieux de vie dans et hors Montréal, leur parcours artistique ou encore leur niveau d'implication et de professionnalisation dans le monde de la musique. Les perceptions des rappeuses par rapport à leurs identités vécues et/ou attribuées sont, elles aussi, diverses. Nous considérons néanmoins que ces trois rappeuses ne se démarquent pas de manière radicale des autres artistes que nous avons rencontrés.

Langues, « québécoïcité » et rap : enjeux médiatiques et tensions de l'espace montréalais

Pratiques interactionnelles plutôt plurilingues et textes tendanciellement monolingues

Plusieurs travaux ont déjà été menés en sociolinguistique sur le rap montréalais (Lesacher 2012; Low et Sarkar 2012; Sarkar 2008, 2006; Sarkar *et al.* 2007), mettant en exergue son caractère plurilingue. L'analyse des trois entretiens menés avec des rappeuses d'origine haïtienne révèle elle aussi des pratiques plurilingues dans leurs relations interpersonnelles avec d'autres acteurs des scènes rap montréalaises. Il apparaît cependant que ces pratiques plurilingues, particulièrement palpables dans les échanges informels, ne sont réinvesties que par une seule des trois rappeuses au moment d'écrire des textes de rap. Ainsi, quand bien même le plurilinguisme représente un trait beaucoup plus affirmé dans le rap québécois que dans celui d'autres régions du monde⁹, le métissage linguistique des

textes de rap montréalais n'est pas à envisager comme un fait automatique. Il convient néanmoins de préciser que les textes de rap unilingues sont tout aussi complexes que ceux marqués par une diversité linguistique, puisqu'ils relèvent d'un choix des rappeuses parmi leurs compétences linguistiques plurielles. Ainsi que l'ont analysé Patricia Lamarre et Stéphanie Lamarre au cours d'une étude centrée sur les pratiques multilingues des jeunes Montréalais, les personnes issues des générations « post-loi 101 » (2009) puisent « différemment dans leur répertoire linguistique » (*ibid.* : 107) selon l'interaction vécue, les « espaces de sociabilité » (*ibid.*) et les « enjeux sous-jacents aux situations et aux lieux physiques » (*ibid.* : 124). Les influences artistiques, le parcours scolaire, les mobilités, la facilité d'écriture poétique perçue dans une langue plutôt que dans une autre malgré un niveau de maîtrise jugé équivalent ou encore la prosodie associée aux codes linguistiques par les rappeuses, constituent autant d'aspects qui peuvent être impliqués dans leurs choix quant à la ou aux langues d'écriture. En outre, il convient de préciser que le sentiment d'appartenance à l'un des groupes linguistiques du Québec n'empêche pas l'écriture monolingue dans une autre langue : l'une des artistes rencontrées se présente ainsi comme « *rappeuse [...] anglophone* » (R2-4)¹⁰ avant de se reprendre et de se définir comme « *francophone mais qui rappe en anglais plutôt* » (R2-4).

La médiatisation des productions artistiques plurilingues comme lieu de crispations

L'homogénéité linguistique plus accentuée des pratiques d'écriture par rapport aux interactions interpersonnelles pourrait être liée aux crispations qui semblent palpables en ce qui a trait à l'accès des productions plurilingues alliant français, franglais, créole haïtien, etc., aux espaces médiatiques québécois et donc à la visibilité dans l'espace public :

Les institutions [...] qui [...] représentent ceux qui se sentent menacés qui ont dit [...] heu c'est super bon, c'est super cool ce que vous faites / mais c'est pas / t'sais c'est pas ce que le Québécois moyen veut entendre parce que ça ressemble pas au Québécois moyen / et pourtant / je trouve ça vraiment heu parce que c'est typiquement québécois [...] c'est né ici c'est / en fait la façon dont on parle dont on s'exprime tu vas pas la trouver nulle part ailleurs sur le globe / [...] on nous dit que non on sait pas d'où ça vient mais ça vient pas d'ici on se sent pas représenté par ça donc heu c'est l'excuse type qu'on nous a donnée pour ne pas nous passer en radio en fait (R3-J178/180).

Cet extrait souligne combien les textes de rap multilingues semblent s'inscrire en porte-à-faux par rapport à la plupart des discours émis par les autorités linguistiques du Québec. Les pratiques plurilingues des

« générations post-loi 101 » (Lamarre et Lamarre 2009) s'insèrent effectivement dans un contexte sociolinguistique particulièrement traversé par des débats publics sur « la qualité de la langue et la variété du français à adopter » (Oakes et Warren 2009 [2007] : 132), qui traduisent « une violente polémique sur la norme linguistique au Québec » (Sarkar 2006 : 30).

En plus d'un décalage entre discours institutionnel sur la langue et pratiques concrètes, les propos de la rappeuse indiquent que les enjeux du contexte montréalais et québécois se cristallisent au-delà des rapports de pouvoir à l'œuvre entre majorité francophone et groupe anglophone. En effet, dans le cadre de l'accès à la diffusion dans l'espace public via les médias d'envergure se dessine une définition restrictive de ce qui serait d'ici, et donc québécois, et de ce qui ne le serait pas, quand bien même les objets ou pratiques visés sont le fait de personnes nées et ayant grandi au Québec : une définition de l'appartenance québécoise qui s'approprie le « ici » sur la base de ce qui relève du linguistique.

Indiquant l'implication du langage dans les rapports de pouvoir à l'œuvre dans un contexte donné, l'extrait cité entre également en résonance avec les travaux de Sarkar *et al.*, qui ont mis au jour combien l'appartenance québécoise est, dans les représentations communes, « determined by two intersecting continua, sight and sound » (2007 : 357), c'est-à-dire non seulement selon un critère sonore (le fait de parler ou non une des variétés de français présentant les particularités d'un français défini comme québécois), mais également selon un critère visuel (les Québécois sont blancs). Il s'agit du concept de « québéquicité » (Sarkar *et al.* 2007).

Il s'avère que les propos des rappeuses concernant la mise à l'écart des productions artistiques plurilingues des sphères médiatiques se recoupent effectivement avec ceux indiquant l'absence de « modèles » québécois d'origine haïtienne dans les productions culturelles diffusées à une large audience. Ces personnes et les réalités qu'elles vivent sont en effet invisibilisées dans l'espace public puisque coincées entre des artistes haïtiens invités à « *partager l'ailleurs, l'exotique avec le Québec* » (R3-69) et « *le Québécois de souche qu'on a l'habitude de voir un peu partout qu'on a vu dans les livres d'histoire qu'on / qu'on voit dans [...] la littérature qu'on voit à la télévision, dans les films* » (R3-69).

Ainsi, la rappeuse R3 constate : « *Celui qui est comme moi, qui est né ici mais qui me ressemble, je le vois jamais* » (R3-69). Nous percevons que les propos de cette rappeuse sur ses pratiques et expériences renvoient régulièrement à la notion de « québéquicité » en même temps qu'ils traduisent sa position minoritaire par rapport à cette norme qui croise les catégorisations pour définir le « nous québécois » ; des discours que l'on retrouve d'ailleurs dans les productions discursives de rappeuses d'origine caribéenne plutôt rattachées au groupe anglophone : « *J'ai des obstacles*

juste en étant [...] une femme noire anglophone ici » (R5-301). À noter que la prise de parole de cette rappeuse, outre d'indiquer son positionnement dans une matrice de la domination (Collins 2000) telle qu'elle s'actualise à Montréal, souligne l'intrication des rapports sociaux de sexe à la « québécoïcité » dans l'espace public québécois, un fait qui a déjà pu être analysé par Sirma Bilge dans un article interrogeant le traitement médiatique des accommodements raisonnables (2010).

En outre, nous saisissons le rôle des médias dominants dans la diffusion et la reproduction de cette définition restrictive et exclusive de l'appartenance québécoise. Ceux-ci semblent effectivement plus enclins à diffuser ceux et celles qui répondraient aux critères de la « québécoïcité ». Les espaces médiatiques, qui sont aussi des espaces de pouvoir, confortent ainsi les positions entre groupes minoritaires et groupes majoritaires à Montréal, et ce, notamment en matière de diffusion de productions culturelles et médiatiques.

Rap et stéréotypes coproduits : le maintien d'une forme musicale et de ses acteurs à la marge

À cela s'ajoute la circulation de stéréotypes associant population haïtienne ou d'origine haïtienne et gangs de rue ou criminalité juvénile, stéréotypes qui semblent, encore une fois, relayés par les médias :

Y'a l'aspect heu culturel aussi, ça peut être les jugements des gens heu oh puis t'es noire t'es Haïtienne heu gang de rue oh vous êtes ci vous êtes ça (R2-281).

Sauf si heu y'a un rôle de gang de rue ou dans les nouvelles t'sais que un jeune qui a fait un truc heu pas cool t'sais mais / mais jamais heu ceux qui me ressemblent qui vivent au quotidien ici puis qui [...] s'impliquent qui font / t'sais qui font partie de la peinture de la toile de ce qu'est le Québec aujourd'hui (R3-69/71).

Ces stéréotypes semblent également expliquer en partie la mise à l'écart du hip-hop montréalais des sphères traditionnelles et dominantes de l'industrie culturelle et médiatique du Québec. À l'issue de leur enquête auprès des jeunes acteurs de la scène hip-hop de Montréal, LeBlanc *et al.* avaient effectivement constaté combien les médias et les acteurs de l'industrie culturelle québécoise « associent couramment le rap à la violence, les gangs de rue, la drogue et l'illégalité » (2007 : 20)¹¹ : des analogies qui ne sont pas anodines. Ainsi que le démontrent les chercheuses, « les stéréotypes associés à la culture hip-hop sont liés aux origines ethniques et culturelles des jeunes qui la composent » (*ibid.*). Nous nuancerons cette affirmation en considérant que les stéréotypes associés à la culture hip-hop

sont plutôt liés aux stéréotypes construits à propos d'acteurs supposés du hip-hop (jamais d'actrices)¹² et de leurs supposées origines. Les représentations du hip-hop, de ses acteurs et des jeunes appartenant à la catégorie des minorités visibles s'alimentent ainsi les unes les autres, dans un processus qui tend à maintenir hip-hop et minorités visibles dans la marge.

Ainsi, aux yeux des rappeuses rencontrées, le rap apparaît comme relativement mal perçu dans l'espace montréalais et québécois :

Tu dis ça à quelqu'un, c'est comme dire à quelqu'un // ben c'est même pire que dire heu / j'écris des poèmes parce qu'à la base t'écris des poèmes c'est un peu plus respecté / le hip-hop déjà c'est pas tellement respecté (R2-271).

Au-delà, c'est le fait même de faire du rap qui est particulièrement perçu par les rappeuses comme les éloignant des sphères médiatiques, qui représentent aussi des sphères de pouvoir dans le cadre d'une pratique artistique visant la professionnalisation et l'investissement de l'espace public :

Le fait de chanter en français heu dans notre situation à nous / que ce soit la situation du hip-hop ou que ce soit la situation de [...] fils d'immigrants, ça nous a pas vraiment aidés / ça nous a pas aidés [...] parce que [...] c'est pas assez heu on [...] entre pas dans le format habituel qu'existe depuis des années et des années ici au Québec [...] qui est une espèce de musique folk québécoise / encore aujourd'hui si tu n'entres pas dans ce format / ben ça va être difficile pour toi de te faire accepter (R3-189).

Dans cet extrait, nous relevons également combien les formes musicales et artistiques elles-mêmes peuvent être associées à la « québécoisité » et participer de sa définition.

Réseaux de sociabilité, accès aux structures de l'industrie culturelle et médiatique et rapports sociaux de sexe

De l'investissement dans le rap...

Il semblerait que les difficultés d'accès à la professionnalisation pour les artistes rap seraient d'autant plus manifestes concernant les rappeuses :

Je trouve que c'est difficile c'est / puis heu à Montréal / surtout la scène hip-hop est / autant pour les hommes que les femmes [...] c'est pas facile pour personne donc heu [...] ce qui est difficile pour l'homme est encore plus difficile pour la femme (R1-366).

Voilà un fait qui nous enjoint à observer de plus près ce qui relève des rapports sociaux de sexe dans le cadre de la pratique du rap, pensée comme mode d'investissement de l'espace public.

D'après les productions discursives des rappeuses, être une femme qui fait du rap ne pose pas de soucis en soi, sur le plan des relations interpersonnelles ou collaboratives avec les autres artistes. Le rap est plutôt considéré comme un lieu d'autonomisation, qui « *aide* » (R1-68) les artistes rencontrées à se réaliser individuellement tout en essayant « *de changer certaines choses ou de / faire prendre conscience aux gens* » (R2-289).

Ainsi, si nous nous en tenons aux relations sociales qui « sont immanentes aux individus concrets entre lesquels elles apparaissent » (Kergoat 2009 : 115), il apparaît que les femmes rencontrées se sentent bien dans leur pratique artistique et dans les réseaux de sociabilité qui y sont inhérents. C'est donc surtout lorsque l'on observe les processus à l'œuvre du point de vue des rapports sociaux, pensés comme des rapports de pouvoir en ce qu'ils « sont abstraits et opposent des groupes sociaux autour d'un enjeu » (*ibid.*), que se dessinent les contours d'un milieu plus favorable aux hommes.

En effet, les productions discursives des rappeuses rencontrées indiquent que, dès leur arrivée dans le monde du rap, elles ont investi un milieu et des réseaux surtout masculins. Ainsi, le nombre visiblement moins élevé de femmes qui s'adonnent au rap pourrait être lié à la quasi-absence de pairs féminins à un moment où les collaborations et la formation de groupes se jouent de manière informelle et entre réseaux d'amis. Dans son ouvrage *Femmes du jazz : Musicalités, féminités, marginalisations*, Marie Buscatto a également constaté que le monde de la musique relève de réseaux sociaux traversés par des normes d'interaction, des « conventions sociales, langagières et musicales » (2007 : 46) traditionnellement considérées comme masculines, ce qui en éloigne potentiellement les femmes.

Non seulement palpables au moment de l'entrée dans les réseaux du rap, les rapports sociaux de sexe se matérialiseraient aussi en matière de continuité de la pratique artistique. Lorsque les artistes rap passent de l'adolescence à l'âge adulte, la poursuite du rap serait plus compliquée pour les femmes que pour les hommes, en ce qu'elles font davantage face aux multiples responsabilités qui reviennent traditionnellement à leur catégorie de sexe :

Peu de femmes poursuivent t'sais, plusieurs filles se lancent dans le truc du rap mais / celles qui persistent sont rares / c'est / parce que [...] on a tellement de responsabilités en tant que femmes / non seulement on a beaucoup de responsabilités mais on se responsabilise aussi beaucoup en tant que femmes et plus les années passent et plus c'est lourd donc c'est pas évident d'être rappeuse [...] / dans c'qu'on essaie de nous imposer comme définition de ce que c'est d'être une femme (R3-288).

Dans un article intitulé « La division sexuelle du travail chez les musiciens français », Hyacinthe Ravet et Philippe Coulangeon ont effectivement relevé que « “l’espérance de vie” professionnelle des musiciens » (2003 : 375) est plus longue que celle des musiciennes, ce qui « manifeste les obstacles spécifiques auxquels les femmes sont confrontées, du fait d’inégalités socialement construites dans l’articulation du monde professionnel et du monde domestique » (*ibid.*). Et si, « *plus les années passent, et plus c’est lourd* » (R3-288), comme l’indique la rappeuse R3, c’est notamment en ce que « les trajectoires professionnelles des femmes sont en particulier affectées par la question de la maternité qui, dans bien des cas, conduit à l’interruption temporaire ou définitive de la carrière » (Ravet et Coulangeon 2003 : 376).

... vers la diffusion et la visibilité dans l’espace public

Par ailleurs, c’est particulièrement au moment d’évoquer l’investissement concret de l’espace public que les rappeuses soulignent la persistance de rapports sociaux de sexe fondant une double ségrégation du monde musical¹³ (Maruani 2000 ; Ravet et Coulangeon 2003). Tout particulièrement, ces rapports de pouvoir semblent se jouer sur le plan de la présentation corporelle de soi, puisque deux des rappeuses rencontrées ont indiqué combien une féminité normalisée, c’est-à-dire ni trop masculine ni trop sexualisée, est requise, sous peine de voir la qualité artistique passer au second plan lorsque sont évaluées leurs productions artistiques. Être trop « *tomboy* » (R2-241) concourrait à la mise à l’écart des médias, quand être trop « *femme plastique* » (R2-275) masquerait le travail artistique. Une autre des rappeuses se dit donc « *consciente qu’il faut avoir la touche un petit peu plus féminine* » (R1-302, R2-255, nous soulignons) tout en affirmant : « *Je veux juste pas que ça overshine / ce que je fais vraiment* » (R1-302-304, nous soulignons). L’alternance entre « il faut » et « je veux » indique néanmoins que les pratiques des rappeuses ne sont pas à envisager en tant que soumission passive aux normes de la féminité à l’œuvre dans l’espace public. À la suite de Saba Mahmood, nous considérons effectivement que l’agentivité ne renvoie pas uniquement aux moments de subversion des normes, mais intègre également le fait que les normes sont « mises en acte, habitées et vécues de différentes façons » (2009 [2005] : 43). Ainsi, les choix des rappeuses concernant leur présentation physique vont particulièrement s’établir en adéquation avec leurs propres goûts vestimentaires.

Conclusion

Au terme de cette contribution, qui nous a surtout permis d'impulser des réflexions qui mériteraient d'être plus longuement explorées, nous confirmons le fait que les pratiques et expériences de rappeuses montréalaises d'origine haïtienne constituent un prisme unique et dynamique pour envisager les enjeux, les tensions et les rapports de pouvoir à l'œuvre à Montréal: un fait d'autant plus prégnant que les pratiques envisagées relèvent de pratiques artistiques marquées par une visée d'investissement et de visibilité dans l'espace public. Elles doivent donc particulièrement faire face à celui-ci et, partant, aux rapports de pouvoir qui s'y jouent et qui sont particulièrement palpables dans les rapports entre artistes et médias.

Nous avons notamment constaté combien les phénomènes de majoration et de minoration se cristallisent sur ce qui relève du linguistique, de l'appartenance québécoise, des formes artistiques et des rapports sociaux de sexe. D'après nos analyses, avoir recours à des pratiques linguistiques plurilingues ou non identifiées comme du français québécois, ne pas être blanche, faire du rap et être femme relèvent d'autant de formes de catégorisation qui se coproduisent dans un mouvement qui complique potentiellement l'accès aux sphères de visibilité et de pouvoir dans le cadre d'une pratique artistique.

Si l'imbrication de plusieurs vecteurs de différenciation a pu être mise en exergue, nous concédons néanmoins avoir envisagé ceux ayant trait au genre de manière plus isolée. Afin d'enrichir notre analyse, il s'agirait de mettre plus particulièrement au jour la façon dont les rapports sociaux de sexe sont intriqués aux autres rapports de pouvoir dans l'espace montréalais et québécois.

Notes

1. Selon la politique de la revue *Diversité urbaine*, dans le présent article le genre masculin est utilisé comme générique.
2. À travers les artistes mentionnés ou les personnes interrogées, souvent d'origine haïtienne.
3. Dans le sillage des chercheuses féministes matérialistes (Delphy 2001; Guillaumin 1992; Kergoat 1984; Mathieu 1991), je parle effectivement de « rapports sociaux de sexe » et non de « rapports de genre ». Je rallie ainsi la perspective selon laquelle le genre est un rapport social de pouvoir. Dans l'article, « genre » et « rapports sociaux de sexe » renvoient donc à la même tension transversale se cristallisant en enjeux autour desquels sont produites les catégories de sexe dans un rapport hiérarchique (Kergoat 1984).
4. Minorité visible noire qui renvoie à « une catégorie phénotypique raciale autre que la catégorie majoritaire, c'est-à-dire blanche » (LeBlanc *et al.* 2007: 16).

5. À partir des années 1970, les migrants viennent de plus en plus « de l'Inde, du Pakistan et d'Haïti, entre autres » (Oakes et Warren 2009 [2007] : 163) et s'installent principalement à Montréal (*ibid.* : 165).
6. Jusque-là, on assistait à une fréquentation massive « de l'école anglaise catholique, protestante ou privée, par les élèves immigrants » (Mc Andrew et Proulx 2000 : 90).
7. Seuls celles et ceux dont le père ou la mère est citoyen canadien et qui ont reçu ou reçoivent un enseignement primaire en anglais au Canada peuvent s'inscrire dans une école de langue anglaise.
8. Ce quartier, dans les représentations communes, est souvent considéré comme l'un des plus difficiles de la ville et comparé à un ghetto.
9. Comme dans les textes de rap français, par exemple (Laabidi 2010).
10. Notre système de codage indique quelle rappeuse (R) parle (ici, il s'agit de la rappeuse n° 2). Le numéro qui suit précise sa prise de parole dans l'entretien retranscrit.
11. Ces représentations stéréotypées de la culture hip-hop et du rap perdurent à Montréal, puisqu'en 2012, un bar de Pointe-Claire a dû s'engager « à ne pas présenter de spectacles hip-hop pour répondre aux inquiétudes de la police de Montréal et obtenir son permis d'alcool » (Larouche et Touzin 2012). La raison invoquée par la police de Montréal, dont la Régie des alcools doit « tenir compte des objections » (*ibid.*), était effectivement d'éloigner les gangs de rue de ce lieu. Cette affaire avait été fermement dénoncée par les artistes rap montréalais.
12. Des représentations qui tendent donc d'autant plus à invisibiliser les actrices du rap. Lors d'un travail précédent sur le rap français, nous avons constaté que l'analogie entre la figure du rappeur et celle du jeune de banlieue, particulièrement palpable dans les médias mais également dans les discours politiques et scientifiques, participe notamment « à entériner une représentation du rap comme étant par "essence" masculin » (Lesacher 2013 : 162) puisque les rappeuses « sont ignorées et invisibilisées » (*ibid.* : 163) par les discours qui la porte et la réactualise.
13. La ségrégation horizontale du monde musical s'appuie sur une différenciation et une spécialisation sexuelle des rôles et des activités, quand la ségrégation verticale relève d'une légitimité artistique différenciée (Maruani 2000 : 39 ; Ravet et Coulangéon 2003) selon laquelle « valorisation professionnelle et stéréotypes féminins jouent [...] en sens contraire » (Buscatto 2007 : 181). Ces deux ségrégations se coproduisent.

Bibliographie

- Aïnouche, L. et P. Renault, 2014 (2^e éd.). *Le tour du monde à Montréal*. Montréal, Ulysse.
- Bardin, L., 2013 (2^e éd.). *L'analyse de contenu*. Paris, Presses universitaires de France.
- Bennett, A. et R. A. Peterson, 2004. « Introducing Music Scenes », in A. Bennett et R. A. Peterson (dir.), *Music Scenes: Local, Translocal and Virtual*. Nashville, Vanderbilt University Press, p. 1-15.
- Bierbach, C. et G. Birken-Silverman, 2007. « Bergers siciliens et hiphoppeurs new-yorkais. Le parler "glocal" des jeunes immigrés italiens à Mannheim », in T. Bulot (dir.), *Les codes de la ville: cultures, langues et formes d'expression urbaines*. Paris, L'Harmattan, p. 267-295.
- Bilge, S., 2010. « "... alors que nous, Québécois, nos femmes sont égales à nous et nous les aimons ainsi" : la patrouille des frontières au nom de l'égalité de genre dans une "nation" en quête de souveraineté », *Sociologie et Sociétés*, vol. 42, n° 1, p. 197-226.

- Bilge, S., 2009. « Théorisations féministes de l'intersectionnalité », *Diogène*, n° 225, Paris, Presses Universitaires de France, p. 70-88.
- Blais, L. K., 2009. *Le rap comme lieu : ethnographie d'artistes de Montréal*. Mémoire de maîtrise, Département de communication, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3545/Blais_Laurent_K_2009_memoire.pdf;jsessionid=63E9B3B0536EBF68C1B32153EFF1D708?sequence=5 [consulté le 15 novembre 2013].
- Buscatto, M., 2007. *Femmes du jazz : Musicalités, féminités, marginalisations*. Paris, CNRS Éditions.
- Butler, J., 2005 [1999]. *Trouble dans le genre (Gender trouble). Pour un féminisme de la subversion*. Paris, La Découverte.
- Chamberland, R., 2006 [2002]. « Le paradoxe culturel du rap québécois », in S. Lacasse et P. Roy (dir.), *Groove. Enquête sur les phénomènes musicaux contemporains*. Québec, Presses de l'Université Laval, p. 1-16.
- Collins, P. H., 2000 (2^e éd.). *Black Feminist Thought : Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York, Routledge.
- Crenshaw, K., 1989. « Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics », *University of Chicago Legal Forum*, p. 139-167.
- Delphy, C., 2001. *L'ennemi principal, tome 2 : Penser le genre*. Paris, Éditions Syllepse.
- Détrie, C., P. Siblot et B. Verine, 2001. *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique*. Paris, Honoré Champion.
- Fouron, F., 2010. *Portraits démographiques : coup d'œil sur les immigrants nés en Haïti*. Montréal, Ville de Montréal. http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/mtl_stats_fr/media/documents/HA%CFTI.PDF [consulté le 11 octobre 2013].
- Germain, A. et L. Liégeois, 2010. « Montréal, laboratoire de cosmopolitisme ? Réflexions autour des espaces publics contemporains », in J. P. Augustin (dir.), *Villes québécoises et renouvellement urbain depuis la Révolution tranquille*. Bordeaux, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, p. 105-118.
- Heller, M., 2003. *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, Didier.
- Icart, L., 2006. « Haïti-en-Québec : notes pour une histoire », *Ethnologies*, vol. 28, n° 1, p. 45-79.
- Laabidi, M., 2012. *Représentations scolaires et Culture hip-hop : expériences et trajectoires*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Laabidi M., 2010. « Du manque d'intérêt pour la politique dans le hip-hop québécois », *Cahiers de recherches sociologiques*, n° 49, p. 161-180.
- Labelle, M., S. Larose et V. Piché, 1983. « Émigration et immigration : les Haïtiens au Québec », *Sociologie et Sociétés*, vol. 15, n° 2, p. 78-88.
- Labelle, M., D. Salee et Y. Frenette, 2001. *Incorporation citoyenne et/ou exclusion ? La deuxième génération issue de l'immigration haïtienne et jamaïcaine*. Toronto, Fondation canadienne des relations raciales. Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté. Rapport de recherche, https://criec.uqam.ca/upload/files/Rapport_Labelle_Salee_Frenette_01_Jeune.pdf [consulté le 11 octobre 2013].
- Lamarre, P. et S. Lamarre, 2009. « Montréal "on the move" : Pour une approche ethnographique non-statique des pratiques langagières des jeunes multilingues », in T. Bulot (dir.), *Formes et normes sociolinguistiques. Ségrégations et discriminations urbaines*. Paris, L'Harmattan, p. 105-134.

- Larouche, V. et C. Touzin, 2012. «Le rap banni de plusieurs bars pour éloigner les gangs», *La Presse*, 4 avril. <http://www.lapresse.ca/actualites/montreal/201204/04/01-4512289-le-rap-banni-de-plusieurs-bars-pour-eloigner-les-gangs.php> [consulté le 14 mai 2013].
- LeBlanc, M. N., A. Boudreault-Fournier et G. Djerrahian, 2007. «Les jeunes et la marginalisation à Montréal: la culture hip-hop francophone et les enjeux de l'intégration», *Diversité urbaine*, vol. 7, n° 1, p. 9-29.
- Lesacher, C., 2013. «“Le rap est sexiste”, ou quand les représentations sur le rap en France engagent une réflexion à partir de l'intrication et de la coproduction des rapports de pouvoir», in Y. Parisot et N. Ouabdelmoumen (dir.), *Genre et migrations postcoloniales: lectures croisées de la norme*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 155-170.
- Lesacher, C., 2012. «Quand le rap dit la ville: perceptions sociolinguistiques des rappeuses de Montréal», in A. Lounici et N. Bestandji (dir.), *Actes du Colloque «Dynamiques sociolangagières de l'espace: mémoire des lieux et mise en mots de l'habitat populaire»*. Paris, L'Harmattan, p. 137-159.
- Low, B., 2011. *Slam School. Learning Through Conflict in the Hip-Hop and Spoken Word Classroom*. Palo Alto, Stanford University Press.
- Low, B. et M. Sarkar, 2012. «Le plurilinguisme dans les cultures populaires, un terrain inexploré? L'étude du langage mixte du rap montréalais en guise d'exemple», *Kinephanos*, vol. 3, n° 1, p. 20-47.
- Mahmood, S., 2009 [2005]. *Politique de la piété: le féminisme à l'épreuve du renouveau islamique*. Paris, La Découverte.
- Maruani, M., 2000. *Travail et emploi des femmes*. Paris, La Découverte.
- Mathieu, N.-C., 1991. *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. Paris, Côté-femmes éditions.
- Mc Andrew, M. et J.-P. Proulx, 2000. «Éducation et ethnicité au Québec: un portrait d'ensemble», in M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*. Paris, L'Harmattan, p. 86-110.
- Oakes, L. et J. Warren, 2009 [2007]. *Langue, citoyenneté et identité au Québec*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Portes, A. et A. Stepick, 1986. «Flight into Despair: A Profile of Recent Haitian Refugees in South Florida», *International Migration Review*, vol. 20, n° 2, p. 329-350.
- Ravet, H. et P. Coulangeon, 2003. «La division sexuelle du travail chez les musiciens français», *Sociologie du travail*, vol. 45, n° 3, p. 361-384.
- Robertson, R., 1995. «Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity», in M. Featherstone, S. Lash et R. Robertson (dir.), *Global Modernities*. London, Sage Publications, p. 25-44.
- Sarkar, M., 2008. «“Ousqu'on chill à soir?” Pratiques multilingues comme stratégies identitaires dans la communauté hip-hop montréalaise», *Diversité urbaine*, numéro hors série, p. 27-44.
- Sarkar, M., 2006. «“La vraie langue française [n']existe plus”: Français parlé et pratiques multilingues comme stratégies identitaires dans le rap montréalais», *Grenzgänge*, vol. 13, n° 25, p. 3051.

- Sarkar, M., B. Low et L. Winer, 2007. « “Pour connecter avec le Peeps” : Québécoisité and the Quebec hip hop community », in M. Mantero (dir.), *Identity and Second Language Learning: Culture, Inquiry and Dialogic Activity in Educational Contexts*. Charlotte, Information Age Publishing, p. 351-372.
- Ville de Montréal, 2011a. *Population immigrante selon certains lieux de naissance. Italie, Haïti, Algérie, Maroc*. http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/LIEUX%20DE%20NAISSANCE_POPIMM_2011_0.PDF [consulté le 22 novembre 2014].
- Ville de Montréal, 2011b. *Minorités visibles. Population totale dans les ménages privés selon les groupes de minorités visibles, agglomération de Montréal*. http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,%2067887653&_dad=portal&_schema=PORTAL [consulté le 22 novembre 2014].
- Vuille, M. et al., 2009. « Comprendre le genre pour mieux le défaire », *Nouvelles questions féministes*, vol. 28, n° 3, p. 4-14.

Diversité urbaine



Impact de l'embauche des travailleurs étrangers temporaires sur la cohabitation de résidence et des métiers dans les communautés rurales du Québec : le point de vue des employeurs

The Impact of Hiring Temporary Foreign Workers on Occupational and Residential Cohabitation in Rural Communities in Quebec: The Point of View of Employers

Sylvie Gravel, Stéphanie Bernstein, Jill Hanley, Francisco Villanueva et Daniel Crespo-Villareal

Les jeunes d'origine haïtienne au Québec : d'hier à aujourd'hui
Volume 14, numéro 2, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1035427ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1035427ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)
1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gravel, S., Bernstein, S., Hanley, J., Villanueva, F. & Crespo-Villareal, D. (2014). Impact de l'embauche des travailleurs étrangers temporaires sur la cohabitation de résidence et des métiers dans les communautés rurales du Québec : le point de vue des employeurs. *Diversité urbaine*, 14 (2), 97-122. <https://doi.org/10.7202/1035427ar>

Résumé de l'article

L'embauche des travailleurs étrangers temporaires (TET) a des impacts sur la cohabitation résidentielle et sur la cohabitation des métiers dans les communautés rurales. Cette étude repose sur le discours des chefs d'entreprises (n=17) et d'informateurs-clés (n=23) des secteurs agricole, horticole et de l'aménagement paysager au Québec. Ce type d'embauche a incité différents acteurs à reconsidérer leurs pratiques de gestion pour recréer un équilibre dans des petites communautés déstabilisées par l'apport démographique saisonnier entraîné par l'arrivée des TET. De l'analyse de discours a émergé un modèle de gestion de la diversité qui rend compte des défis de cohabitation pour les employeurs et les TET.

Impact de l'embauche des travailleurs étrangers temporaires sur la cohabitation de résidence et des métiers dans les communautés rurales du Québec : le point de vue des employeurs

**The Impact of Hiring Temporary Foreign Workers on Occupational and Residential Cohabitation in Rural Communities in Quebec:
The Point of View of Employers**

SYLVIE GRAVEL

*Département d'organisation et ressources humaines,
École des sciences de la gestion (ESG) – Directrice de l'Institut Santé
et société, Université du Québec à Montréal, gravel.s@uqam.ca*

STÉPHANIE BERNSTEIN

*Département des sciences juridiques, Faculté de science politique et droit,
Université du Québec à Montréal, bernstein.stephanie@uqam.ca*

JILL HANLEY

École de travail social, Université McGill, jill.hanley@mcgill.ca

FRANCISCO VILLANUEVA

*Département d'organisation et ressources humaines,
École des sciences de la gestion (ESG), Université du Québec à Montréal,
villanueva.francisco@uqam.ca*

DANIEL CRESPO-VILLAREAL

*Étudiant, Département des sciences juridiques, Faculté de science politique
et droit, Université du Québec à Montréal, danielcrespo10@hotmail.com*

RÉSUMÉ ■ L'embauche des travailleurs étrangers temporaires (TET) a des impacts sur la cohabitation résidentielle et sur la cohabitation des métiers dans les communautés rurales. Cette étude repose sur le discours des chefs d'entreprises (n=17) et d'informateurs-clés (n=23) des secteurs agricole, horticole et de l'aménagement paysager au Québec. Ce type d'embauche a incité différents acteurs à reconsidérer leurs pratiques de gestion pour recréer un équilibre dans des petites communautés déstabilisées par l'apport démographique saisonnier entraîné par l'arrivée des TET. De l'analyse de discours a émergé un modèle de gestion de la diversité qui rend compte des défis de cohabitation pour les employeurs et les TET.

ABSTRACT ■ The hiring of temporary foreign workers (TFWs) has an impact on residential and workplace cohabitation in rural communities. This study is based on interviews conducted with employers (n=17) and key informants (n=23) from the agricultural, horticultural and landscaping sectors in Quebec. This type of hiring encourages various social actors to reconsider their management practices to recreate a balance in communities destabilized by the demographic increase driven by the seasonal arrival of TFWs in small communities. From this analysis emerges a model of diversity management that takes into account the challenges of cohabitation for employers and workers.

MOTS CLÉS ■ Travail temporaire, travailleurs étrangers, secteurs saisonniers, gestion de la diversité, cohabitation.

KEYWORDS ■ Temporary work, foreign workers, seasonal sectors, diversity management, cohabitation.

Introduction

Dans le cadre d'une étude menée sur l'embauche des travailleurs étrangers temporaires (TET), des employeurs et des informateurs-clés ont été interrogés, entre autres, sur la gestion de la diversité. Cette contribution est originale puisque la majorité des travaux en sociologie, en relations de travail ou en droit se sont intéressés aux pratiques inéquitables à l'égard des TET (Carpentier et Fiset 2011; Choudry *et al.* 2009; Coiquaud 2011; Fudge 2012; Gesualdi-Fecteau 2013; Gravel *et al.* 2014; Handal *et al.* 2012; Hanley *et al.* 2012; Houle *et al.* 2011; Nakache 2012; Nakache et Kinoshita 2010; Tucker 2006; Villanueva *et al.* 2015). Il nous paraissait important de bien saisir le discours des employeurs, duquel les arguments sont tirés pour justifier la constante croissance des programmes d'embauche des TET qui fait en sorte que depuis quelques années, l'immigration temporaire est supérieure à l'immigration régulière¹ (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI] 2014 : 5). Bien qu'il y ait toujours eu des mobilités visant à répondre à la demande de main-d'œuvre dans les petits centres du Québec, le discours actuel des chefs d'entreprises sur la pénurie de main-d'œuvre transforme notre conception de l'économie des productions saisonnières et de l'équilibre de la cohabitation interethnique dans des entreprises et dans les communautés rurales. Cet article analyse le discours de chefs d'entreprises et d'informateurs-clés sous l'angle de la cohabitation résidentielle et de la cohabitation des métiers dans des espaces géographiques qui connaissent des renversements démographiques interethniques saisonniers.

Le contexte général

Depuis les dix dernières années, les chefs d'entreprises et divers acteurs concernés par le travail agricole et saisonnier considèrent l'embauche des TET comme la solution idéale pour surmonter les problèmes de recrutement d'une main-d'œuvre stable (Gravel *et al.* 2014; gouvernement du Canada 2012). Cette solution n'est pas un fait nouveau au Canada (Brem 2006; Nievas 2010; Thomas 2010). Il s'agit plutôt d'un phénomène exponentiel. Le nombre de TET embauchés par le Programme des travailleurs étrangers temporaires – volets professions peu spécialisées (excluant les aides familiaux) et agricoles (PTET) est passé de 23 482 en 2004 à 80 368 en 2013 (Citoyenneté et immigration Canada [CIC] 2013 : 28). Au Québec, le phénomène est plus modeste étant donné que l'agriculture est une activité économique moins importante dans cette province canadienne que dans les autres. Néanmoins, de 2008 à 2013 au Québec, l'immigration des travailleurs temporaires peu spécialisés (excluant les aides familiaux) et agricoles est passée de 5 179 à 7 183 (MIDI 2014 : 15). Cette croissance a suscité des questionnements, mettant ainsi en exergue les glissements dans l'application de ces programmes d'embauche quant à leurs objectifs de combler des pénuries ponctuelles de main-d'œuvre (Basok 2007; Binford 2009; Fudge et MacPhail 2009; Hennebry et Preibisch 2010; Worswick 2013).

Après avoir procédé à l'évaluation des programmes des TET peu qualifiés, la direction d'Emploi et Développement Social Canada (EDSC, anciennement RHDCC) recommande d'observer les répercussions de ce programme sur le marché du travail canadien dans les régions et les secteurs d'activité y ayant recours, notamment sur les emplois offerts aux travailleurs locaux et sur les allégations des employeurs voulant que les travailleurs canadiens ne soient pas disponibles ou intéressés par ces postes (gouvernement du Canada 2012 : xi-xii). Des auteurs comme Gesualdi-Fecteau (2013) ont formulé des recommandations visant à resserrer les processus d'embauche des TET et à mettre fin au déséquilibre que crée ce programme en faveur de l'employeur dans la négociation de meilleures conditions de travail dans le secteur saisonnier.

Pour les entreprises, l'embauche des TET s'avère le choix le plus intéressant pour surmonter la rareté chronique de main-d'œuvre saisonnière, et ce, même si des stratégies comme la mécanisation et l'automatisation des procédés sont appliquées – celles-ci ne pouvant éliminer les tâches nécessitant le jugement humain (Morin *et al.* 2009; Varvaressos 2009). C'est une stratégie idéale, bien que dans les faits elle coûte plus cher aux chefs d'entreprises que l'embauche des travailleurs locaux. Elle est aussi utile pour maintenir le niveau de productivité, et même faire croître

l'entreprise (Comité sectoriel de la main-d'œuvre en horticulture ornementale – commercialisation et services [HortiCompétences] 2011; DeVoretz 2010; Gravel *et al.* 2015).

L'embauche des TET nécessite certes d'adapter certains modes de gestion des entreprises, mais elle requiert aussi des ajustements au sein des communautés qui les accueillent. Ainsi, la direction de EDSC recommande aux conseillers sectoriels, aux syndicats et aux communautés d'y porter une attention particulière (gouvernement du Canada 2012: 84). Cet article tente d'apporter un éclairage sur ces pratiques en répondant aux questions suivantes :

1. Quels sont les impacts de l'embauche des TET sur la cohabitation des métiers dans les entreprises saisonnières ?
2. Quels sont les impacts de l'embauche des TET sur la cohabitation résidentielle dans les communautés d'accueil ?
3. Quelles sont les contributions des partenaires à ces deux types de cohabitation entre TET, travailleurs locaux et résidents locaux ?

Les réponses à ces questions proviennent d'analyses de données d'entrevues semi-dirigées menées entre 2010 et 2012 auprès de chefs d'entreprises et d'informateurs-clés travaillant dans les secteurs agricole, horticole, de l'aménagement paysager et de la transformation alimentaire au Québec. Cet article s'attarde à l'impact de l'embauche des TET sur la gestion des métiers, sur les relations de travail au sein d'équipes composées de travailleurs locaux et de TET originaires de différents pays et sur leur cohabitation résidentielle. Guidés par les prémisses de la théorie ancrée (Glaser et Strauss 2010), nous avons élaboré un cadre d'analyse fusionnant des éléments théoriques de la gestion de la diversité et d'autres de la cohabitation interethnique.

Le cadre d'analyse

Dans la littérature, la gestion de la diversité en entreprise est généralement traitée sous les angles des opérations à l'international, de l'équité en embauche et de la diversité au sein des communautés des villes cosmopolites. Les questions de gestion et de cohabitation interculturelles s'intéressent rarement aux petites localités rurales (Leitner 2012). La gestion de la diversité s'est très souvent inspirée des travaux sur l'adaptation interculturelle des travailleurs du Nord vers le Sud dans un contexte de mobilité internationale, comme en témoignent les travaux, entre autres, d'Hofstede (1982), de Cox et Blake (1991), de D'Iribarne (1989), d'Adler (2001) et de Trompenaars (2004) (Meier 2010). D'autres travaux se sont attardés aux zones sensibles de cohabitation des savoirs professionnels,

comme l'importance de la distance hiérarchique ou la logique de l'honneur, celles-ci pouvant générer des conflits entre des interlocuteurs d'origines diverses (Cohen-Emerique et Hohl 2004). Les travaux sur l'équité se sont centrés sur les pratiques injustes de gestion lors des embauches et des promotions, et dans la coordination des équipes de personnes traditionnellement exclues du marché du travail (Arcand 2010 ; Calvez et Lee 2009 ; Chicha et Charest 2013). Si, au départ, ces approches inclusives avaient de nobles visées, au cours de la dernière décennie, comme le souligne Chicha (2013 : 55-56) :

La gestion de la diversité au sein des entreprises s'est plutôt centrée sur les stratégies d'embauche de candidats dont l'origine ethnique facilitait leur accès aux marchés convoités par les entreprises. Ces approches ne se souciaient toutefois pas d'adopter des programmes d'inclusion et de corriger les obstacles discriminatoires, ceci ayant l'effet pervers d'instrumentaliser les employés des minorités visibles à des fins commerciales.

Bien que ces travaux sur la gestion de la diversité aient un apport intéressant à nos analyses sur la cohabitation résidentielle et la cohabitation des métiers entre les TET et les travailleurs locaux dans les communautés rurales du Québec, ce sont les travaux en géographie urbaine sur la cohabitation interculturelle, dont ceux d'Amin (2014, 2013) sur la résilience des communautés cosmopolites, que nous avons retenus. Pour Amin (2013), en milieux bâtis, les zones résidentielles et les zones de travail sont des territoires géographiques distincts occupés différemment par les groupes ethniques et les groupes socioéconomiques défavorisés. La zone de travail est souvent au centre des groupes, alors qu'ils résident dans des secteurs physiquement opposés. Dans la zone de travail cohabitent de façon complémentaire les personnes occupant des emplois de manœuvre, des emplois non qualifiés demandant un savoir-faire précis et des emplois qualifiés ; on voit alors une convergence des savoirs utiles à l'entreprise. La cohabitation des métiers s'apparente aux communautés de pratique, qui regroupent des compétences pour mener à bien une production de biens ou de services et qui font appel à d'autres structures de gestion. La cohabitation des métiers occupés en partie par des travailleurs étrangers se caractérise par une collaboration fructueuse en matière d'innovations, mais exclut souvent les relations amicales (Amin 2012). Mais cette cohabitation est fragile, étant donné les rapports hiérarchiques qui reproduisent les rapports de force inégaux entre les classes ; elle est d'autant plus fragile si les zones résidentielles sont à proximité du lieu de travail.

Selon Amin (2014), les communautés sont constamment en quête d'un équilibre entre l'occupation des environnements bâtis et les compétences de métiers occupés par divers groupes ethniques ou « racisés ». Certes,

cette quête d'équilibre repose sur la planification urbaine des flux de circulation des travailleurs et des résidents selon des horaires précis (Amin 2014, 2012). Mais cette quête de l'équilibre implique également un dialogue économique entre les employeurs et les résidents sur les compétences et les savoirs de métiers qui obligent une coopération et une tolérance liées à la proximité résidentielle (*ibid.*; Sennett 2012). Amin (2013) parle d'une cohésion paradoxale: les uns et les autres se croisent pour des raisons professionnelles par la cohabitation des métiers, alors qu'en dehors des heures de travail, la ségrégation résidentielle éloigne ces mêmes personnes.

Comme le soulignent De Rudder et Vourc'h (2008), la stratification ethnique du marché du travail et ses effets de ségrégation sur le recrutement pour les emplois les moins qualifiés datent de l'ère postcoloniale. La stratification ethnique du marché du travail appartient au rationnel économique des entreprises qui ont recours à une main-d'œuvre particulière pour des emplois ciblés, une main-d'œuvre antérieurement ignorée ou évitée pour combler des emplois vacants ou boudés par les travailleurs locaux. Pour ces emplois ciblés, les employeurs et la société en général suggèrent informellement le type de relations que devraient entretenir les travailleurs étrangers avec leurs collègues, leurs patrons et les citoyens, dans le but de maintenir l'équilibre de la cohabitation. Le programme canadien d'embauche des TET en est un exemple puisqu'il prescrit le lieu de résidence, le droit d'accès à l'immigration permanente, la rémunération, etc.

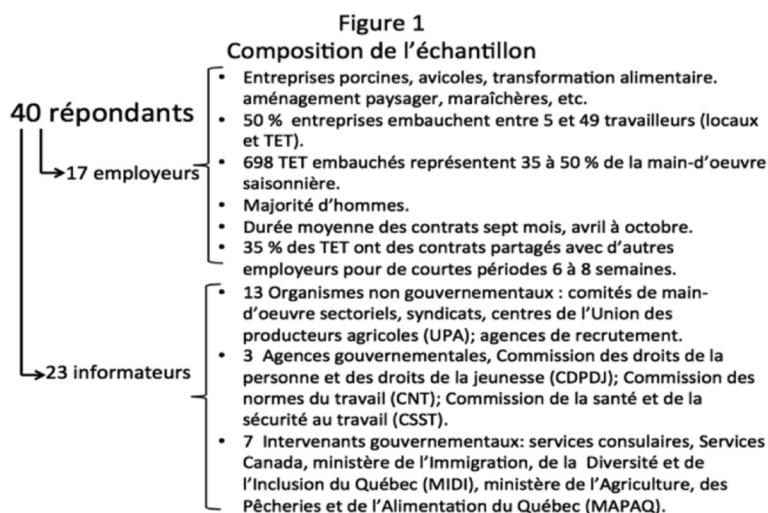
Nous reprenons ces analyses de la cohabitation et de la collaboration interethniques en milieux urbains pour les appliquer aux communautés rurales. Comme le souligne Leitner (2012), la présence de travailleurs migrants dans ces communautés crée un déséquilibre à cause de la tendance démographique saisonnière engendrée par une présence majoritaire de TET sur un territoire déserté par ses habitants, un déséquilibre qui a des impacts sur la cohabitation résidentielle et sur la cohabitation des métiers. Comme dans le cas de Germain *et al.* (2014: 8), notre analyse adopte une approche centrée sur «une cohabitation généralement pacifique, mais néanmoins distante», une insécurité qui fait craindre les actes racistes et xénophobes.

La méthodologie

Il s'agit ici d'une étude exploratoire basée sur deux sources de données: les entrevues auprès d'informateurs-clés (réalisées de septembre 2009 à juin 2012) et les groupes de discussion avec les travailleurs. Dans le présent article, seules les analyses d'entrevues auprès d'informateurs-clés ont

été retenues, parce qu'elles apportaient un meilleur éclairage sur les dimensions de la cohabitation des métiers et de la résidence. Les travailleurs s'étant davantage prononcés sur leurs conditions de travail et de logement, ces données ont été traitées dans une autre publication (Hanley *et al.* 2015). Cent entreprises privées et instances publiques, œuvrant notamment dans les régions de la Montérégie-Est et Ouest, de Lanaudière, du Centre-du-Québec et de l'Outaouais-Laurentides, ont été sollicitées. Le taux de participation a été de 40 %. Selon l'entreprise, soit le directeur général, le directeur des ressources humaines ou des professionnels assignés au processus d'embauche et de supervision des TET ont été interviewés. Les entrevues, de 75 minutes en moyenne, ont été menées par les membres de l'équipe de recherche sur les lieux de travail des participants (n=40). Une grille d'entrevue semi-dirigée adaptée à la vocation de l'entreprise a guidé les entretiens sur trois thèmes principaux: 1) les ententes d'embauche des TET (contrats; conformité avec les lois du travail; mécanismes de suivi et de surveillance des conditions de travail, de la santé et de la sécurité, de l'hébergement, du transport, de la gestion équitable; problèmes de santé, d'adaptation et de communication); 2) les ressources disponibles pour la mise en œuvre de ces programmes d'embauche (pour les employeurs; pour les TET; pour les organismes ou personnes voués à la défense des TET); 3) le transfert des programmes d'embauche des TET vers d'autres secteurs de production que l'agriculture.

Parmi les 40 participants, 17 étaient des chefs d'entreprises (n=17) et 23 étaient des représentants d'organismes non gouvernementaux, de commissions gouvernementales de protection des travailleurs et de représentants gouvernementaux (n=23). Nous avons illustré l'échantillon de la façon suivante:



Il s'agit d'un échantillon stratifié qui rejoint les secteurs d'activités économiques qui embauchent des TET de façon récurrente depuis au moins deux décennies, comme le secteur maraîcher, mais également les secteurs émergents comme l'élevage, la transformation alimentaire (abattoir et attrapeur de poulets), l'aménagement paysager et l'hôtellerie (incluant les buanderies). L'échantillon n'est pas représentatif de tous ces secteurs (une étude plus vaste aurait été nécessaire) ni de toutes les pratiques, bonnes et mauvaises, puisque la cueillette des données s'est faite au moment où les employeurs des TET avaient très mauvaise presse dans les médias. En acceptant de participer à l'étude, les participants souhaitaient apporter un nouvel éclairage sur les motivations à embaucher des TET décriées dans les médias – soit le rationnel économique des employeurs. Avant d'accepter l'entretien, certains chefs d'entreprises avaient même vérifié si nous étions bien des professeurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en gestion, et non des journalistes. Si l'échantillon n'est pas représentatif de la diversité des secteurs d'activités économiques, il est composé de participants, de chefs d'entreprises et d'informateurs-clés travaillant dans les quatre régions géographiques les plus concernées par l'embauche des TET.

Ces 17 entreprises engageaient au total annuellement 698 TET. En général, elles comptaient moins de 50 employés. Seules deux entreprises avaient plus de 300 travailleurs, parmi lesquels environ 115 TET par année. Les petites entreprises de moins de 50 travailleurs embauchaient 5 à 10 TET par année, ce qui représentait de 35 à 50 % de leur main-d'œuvre saisonnière. Sans la contrainte du programme de devoir fournir un logement, plusieurs entreprises auraient embauché davantage de TET. Ces entreprises embauchaient des TET en moyenne depuis 6 ans, certaines depuis 2 ans et d'autres depuis 20 ans (secteur agricole seulement). Toutes renouvelaient les embauches des TET, en recrutant de 15 à 25 % plus chaque année.

Les données d'entrevues ont été traitées à l'aide du logiciel NVivo version 9, selon une arborescence de thèmes liés à la gestion des ressources humaines et de la cohabitation.

Les résultats

Les résultats sont regroupés selon nos deux premières questions sur les impacts de l'embauche des TET : 1) sur la cohabitation des métiers ; 2) sur la cohabitation résidentielle dans les communautés. Les réponses à la troisième question sur les contributions des partenaires à ces deux types de cohabitation entre TET, travailleurs locaux et résidents locaux sont abordées dans la discussion, sous forme de schéma de l'organisation des

partenariats. Soulignons que nous avons reproduit les propos des chefs d'entreprises et des informateurs-clés afin de saisir leur logique, sans pour autant y adhérer en tant qu'auteurs.

Par économie des mots, nous avons synthétisé en un tableau les propos des répondants sur les sous-thèmes de la cohabitation des métiers et des zones résidentielles. Nous avons utilisé l'arborescence des nœuds qui a été construite pour analyser le discours avec NVivo. Ce tableau comprend les thèmes tirés du discours des répondants, le nombre de répondants ayant tenu ces propos (sources) et la fréquence (références ou nombre de segments dans les discours) de ces propos.

COHABITATION DES MÉTIERS	N ^{bre} de répondants	Fréquence
1. Problèmes de recrutement de la main-d'œuvre locale :	20	60
Emploi pénible, conditions peu attrayantes	14	22
Emploi de courte durée	8	14
Rémunération	7	10
Travail peu valorisant	7	10
Vieillessement	4	4
2. Motivations à embaucher des TET :	25	71
Non-disponibilité des travailleurs locaux	15	26
Manque de loyauté des travailleurs locaux	12	17
Problèmes de comportement des travailleurs locaux	10	17
Taux de roulement des travailleurs locaux	9	11
3. Rapport coûts-bénéfices à embaucher des TET :	27	101
Taux de productivité	12	25
Rétention des travailleurs	16	35
Qualité des travailleurs	15	22
Motivations des travailleurs	16	19
4. Relations de travail (excluant la syndicalisation) :	34	287
Dynamique entre travailleurs locaux et TET	11	36
Dynamique entre TET	14	36
Dynamique entre patron, chefs d'équipe et TET	11	38
COHABITATION RÉSIDENTIELLE		
5. Logement :	31	95
Aspects généraux liés aux normes	23	50
Inspections	17	30
Intrusions dans le logement	8	15
6. Transport local	13	17

Ce tableau exclut plusieurs thèmes abordés lors des entrevues, mais traités dans d'autres publications (Gravel *et al.* 2014 ; Hanley *et al.* 2015). Parmi ces thèmes, notons les conditions de travail, de santé et de sécurité au travail, les possibilités du recours au programme d'embauche des TET dans d'autres secteurs d'activité économique, les relations avec la communauté et l'exercice des droits par les TET. Comme notre étude portait sur des thématiques de gestion des ressources humaines, il n'est pas étonnant que celles-ci aient soulevé plus d'intérêt que les aspects de la

cohabitation. De fait, c'est le rationnel économique des employeurs qui domine leur discours.

Les impacts de l'embauche des TET sur la cohabitation des métiers dans les entreprises saisonnières

Cette section traite de la gestion des ressources humaines dans un contexte pluriethnique caractérisé par la diversification des équipes de travail et impliquant une cohabitation des métiers. Nous aborderons d'abord les difficultés liées au recrutement des travailleurs saisonniers, soit le principal facteur ayant contribué à la croissance rapide des programmes d'embauche des TET peu qualifiés. En effet, c'est un thème sur lequel 25 des 40 participants se sont prononcés, incluant les 17 chefs d'entreprises.

Avant l'embauche des TET, selon un producteur maraîcher, les chefs d'entreprises dressaient eux-mêmes la liste des candidats à solliciter au cours des semaines et des jours précédant les périodes intenses de travail, mais cette liste était rapidement épuisée : *« Le taux de roulement des travailleurs saisonniers locaux pouvait atteindre facilement 100 %. »* Les horaires atypiques, un salaire peu intéressant, des tâches pénibles physiquement et peu de possibilités d'avancement sont autant de facteurs qui contribuent à ce haut taux de roulement, selon les chefs d'entreprises et d'autres informateurs, dont les représentants de l'Union des producteurs agricoles (UPA).

Peu satisfaits du recrutement local, les chefs d'entreprises se sont tournés vers les TET, s'en remettant ainsi à des intermédiaires de recrutement : l'agence qui recrute pour les entreprises canadiennes et le recruteur dans le pays d'origine, qui agit généralement pour le gouvernement local ou national. Au Québec, FERME² (Solidarité rurale 2011), le principal organisme recruteur des TET, facture ses services aux entreprises. Un des chefs d'entreprises en aménagement paysager s'inquiète que dans certains pays,

les intermédiaires locaux se sont imposés comme recruteurs facturant des frais d'inscription sans contrôle qui font en sorte que les TET s'endettent auprès des membres de leur famille pour obtenir un emploi au Canada (entre 850 \$ et 2 000 \$), une dette qu'ils ne pourront rembourser qu'après plusieurs semaines de travail.

Aux yeux de neuf répondants (cinq informateurs et quatre chefs d'entreprises), le recrutement des TET est mieux organisé que celui des travailleurs locaux. Les programmes d'embauche des TET obligent les entreprises à formuler leur demande de main-d'œuvre plusieurs mois à

l'avance, parfois jusqu'à six mois avant le début de la saison, requérant une planification des ressources humaines quasi inexistante avant l'embauche des TET. Cette planification a porté ses fruits puisque, comme le souligne un chef d'entreprise en aménagement paysager, elle lui a permis « *de mieux évaluer [s]es besoins de main-d'œuvre tout au long de la saison et d'augmenter [s]on carnet de commandes pendant la saison, quand le temps est beau et que les gens demandent des soumissions même au mois de juin* ».

Dix chefs d'entreprises ont mentionné que « *les meilleurs travailleurs locaux étaient surtout affectés à des postes de contremaître* », mais que chaque année quelques travailleurs journaliers locaux étaient embauchés. Donc, au sein d'une même entreprise saisonnière cohabitent les journaliers locaux, les TET et les contremaîtres majoritairement canadiens. Dans deux entreprises maraîchères, les contremaîtres sont mexicains, notamment parce qu'ils ont acquis une longue expérience de travail au Québec, apprenant du même coup à maîtriser le français. L'équilibre dans la cohabitation des métiers s'est petit à petit transformé en un rapport hiérarchisé, où la très grande majorité des journaliers sont des TET et les contremaîtres, des travailleurs locaux. Cette cohabitation semble fonctionner, bien qu'elle reproduise un rapport d'autorité entre « natifs » et « étrangers ». Toutefois, aux yeux d'au moins trois informateurs et un chef d'entreprise, la cohabitation entre les journaliers locaux et les TET n'apparaît pas aussi harmonieuse lorsque ces travailleurs occupent les mêmes postes pour le même salaire. Selon un représentant de l'UPA et un représentant syndical, les travailleurs locaux pourraient contester le fait d'avoir le même taux horaire étant donné « *que les dépenses encourues pour faire revenir des TET, incluant les frais de transport, les frais de logement et d'assurance maladie pour couvrir les premiers mois d'installation, s'ajoutent aux dépenses salariales des TET* ».

Les programmes d'embauche des TET imposent aux employeurs d'assurer des contrats d'au moins douze semaines s'ils embauchent six TET, ou dix semaines s'ils en embauchent minimum huit au cours d'une même saison. Les contrats doivent garantir une rémunération minimale de 40 heures par semaine et, aux dires de cinq chefs d'entreprises, « *l'étalement des heures travaillées sur les périodes de ralentissement de la production, comme lors des jours de pluie ou de gel, est une pratique courante* ». De façon générale, les TET sont rémunérés au taux horaire du salaire minimum légal. Cette ligne directrice, suggérée par FERME, est dénoncée par deux informateurs, experts-conseils en formation et placement de la main-d'œuvre saisonnière. Dans le même sens, deux représentants syndicaux recommandent « *d'avoir une rémunération équitable, d'ajuster les échelles salariales selon l'ancienneté et les responsabilités des*

TET». Les dix répondants qui se sont interrogés sur les taux horaires (dont quatre chefs d'entreprises) ont soutenu l'idée de les hausser pour rendre ces emplois saisonniers plus attrayants. Soulignons que l'embauche des travailleurs saisonniers locaux, par entente verbale uniquement sur les conditions salariales, se fait rarement dans le cadre d'une entente aussi formelle qu'avec les TET, dont les contrats écrits doivent préciser le salaire, les obligations de l'employeur pour la couverture d'assurance maladie, l'hébergement et le transport international. Trois des quatre représentants de l'UPA soulignent que l'entente contractuelle des TET est plus formelle et normée, mais cela implique qu'ils ont peu de pouvoir de négocier leurs conditions. Ici aussi, les programmes d'embauche des TET ont imposé aux employeurs une nouvelle forme de gestion, soit l'obligation de conclure formellement avec les TET des contrats écrits détaillés. Trois des informateurs (les deux experts en formation et recrutement et un des deux représentants syndicaux) s'interrogent sur le fait que les travailleurs locaux n'ont pas ou rarement de contrat de travail garanti, contrairement aux TET. Dans la cohabitation des métiers, les ententes contractuelles sont bien différentes. Comme le souligne l'un d'eux : *« cette planification ne pourrait-elle pas être utile pour stabiliser les emplois et créer de l'attrait pour les travailleurs locaux ? »* Les ententes informelles avec ceux-ci leur offrent peu de garanties sur la durée du contrat et sur l'intensité du travail.

Les intérêts des travailleurs locaux et des TET à occuper de tels postes sont différents. Les premiers le font pour demeurer dans leur communauté et près de leur travail, sans être obligés de s'expatrier dans les centres urbains. De leur côté, les TET acceptent de s'expatrier pour assurer un revenu décent aux membres de leur famille, leur procurant ainsi une certaine quiétude dans leur communauté d'origine.

Selon les chefs d'entreprises, la gestion des horaires pose un défi de cohabitation entre les TET et les travailleurs locaux. Onze répondants, tant des chefs d'entreprises que des informateurs, considèrent que les travailleurs locaux se satisfont d'une semaine régulière de travail sans heures supplémentaires, avec des congés la fin de semaine. *« À l'inverse, les TET veulent maximiser leurs heures de travail et, par le fait même, leurs revenus durant leur séjour. »*

Quatre des chefs d'entreprises estiment qu'un travailleur maîtrise bien les méthodes de travail, les outils et les procédés après une saison, *« ce qui justifie de tenter année après année de renouveler les contrats des TET dont ils sont satisfaits »*, mentionne l'un d'eux. Certains informateurs-clés, dont les deux représentants syndicaux, proposent de franciser les TET pour accroître leurs compétences et leur autonomie, mais le financement public de ces programmes s'adresse uniquement aux immigrants permanents.

Les syndicats qui se portent volontaires pour financer des cours de francisation ont essuyé le refus des employeurs à cause du temps de libération et de la contrainte du programme qui limite la réembauche des TET à quatre années cumulées. La distance entre les TET et leurs collègues et les citoyens de la communauté s'explique en partie par la maîtrise insuffisante du français, qui les maintient dans ces corridors parallèles de circulation, à la fois dans celui du travail et celui de la cohabitation résidentielle.

Ayant réduit considérablement le taux de roulement du personnel et disposant d'une main-d'œuvre stable pour faire croître les entreprises, 27 répondants, tant les employeurs que les informateurs, ont fait l'exercice de transposer les coûts³ pour calculer le taux horaire réel des TET. Selon leurs calculs, ils estimaient en 2010 que le coût horaire de la prestation de travail des TET était de 2,50 \$ à 4,00 \$ supérieur à celui des travailleurs locaux⁴. Malgré l'absence d'économie monétaire, les employeurs considèrent que *«les TET possèdent un savoir-faire inestimable, qui va bien au-delà de ces coûts»*. Quatre chefs d'entreprises évaluent *«qu'un TET travaillant depuis deux ou trois saisons au sein de leur entreprise est aussi efficace que deux travailleurs locaux»*. Cette appréciation met en opposition des travailleurs dont les métiers doivent cohabiter sur un territoire occupé différemment, selon des corridors de déplacement bien définis : les zones de travail, de résidence et de libre circulation.

La gestion des relations de travail entre les travailleurs a nécessité une période d'ajustement. Deux chefs d'entreprises soulignent qu'ils ont dû *«rappeler aux travailleurs locaux journaliers que les TET sont des collègues et non des subalternes»*. Les relations de travail entre les contremaîtres et les TET se sont ajustées graduellement au fil des ans. En même temps, comme le souligne un représentant syndical, les relations de travail peuvent aussi être *«d'un paternalisme bienveillant, à la limite contrôlant, versant parfois dans l'ingérence à la vie privée. Certains employeurs ont même installé des caméras de surveillance aux abords des habitations des TET et ont interdit la visite des personnes de l'extérieur»*.

Dans une même entreprise, la diversité culturelle peut être multiple : les TET peuvent être originaires de plusieurs pays, et même des compatriotes peuvent être issus de cultures distinctes, par exemple, des autochtones issus de milieux ruraux et des non-autochtones originaires de milieux urbains. Ces relations de travail sur trois paliers (entre TET, entre TET et travailleurs locaux, et entre contremaîtres et TET) sont complexes. Elles impliquent à la fois un processus de reconnaissance des compétences et de leur complémentarité entre les salariés locaux et internationaux, et une entente de cohabitation au sein de la communauté.

Plusieurs stratégies de communication ont été déployées pour améliorer la cohabitation résidentielle et la cohabitation des métiers. Pour

améliorer la communication et la coordination entre travailleurs, et entre les TET et la communauté d'accueil, cinq entreprises ont engagé un interprète qui agissait aussi comme médiateur ou intermédiaire interculturel. Ces personnes, des hispanophones vivant à proximité de l'entreprise dans la communauté rurale, agissent comme intermédiaires lors de l'arrivée des TET. Comme le précise une des chefs d'entreprises, *« ces personnes accueillent les TET à l'aéroport, les accompagnent pour les installer, faire les premiers achats ou pour consulter un médecin »*. Si le recours à un interprète peut être utile pour expliquer les méthodes de travail sécuritaire, il peut aussi être envahissant dans un contexte privé, comme lors d'une consultation juridique.

Deux chefs d'entreprises ont souligné avoir eu recours à leur interprète en tant que médiateur *« lors de conflits de relations entre les TET, et entre les TET et les travailleurs locaux. La plupart du temps, un groupe tentait de prendre le contrôle des responsabilités pour s'éviter les tâches les plus ardues, dans d'autres cas, on reproduisait des rapports de domination envers les autochtones, comme dans leur pays [Guatemala] »*.

Cinq entreprises ont payé des cours d'espagnol offerts par les organismes régionaux de développement économique aux gérants et aux contremaîtres. Trois entreprises embauchant plus de 35 travailleurs se sont adjoint un coordonnateur hispanophone pour superviser le travail des employés locaux et étrangers et pour soutenir ces derniers dans leur processus d'installation, un coût additionnel qui fait passer le taux horaire des TET à environ 20 \$ l'heure.

La cohabitation des métiers et la cohabitation de la résidence ne peuvent se faire sans un minimum de dialogue si l'on veut préserver cette quête de l'équilibre, surtout lorsque des différends surgissent. Embaucher un coordonnateur hispanophone ou faire apprendre l'espagnol aux contremaîtres sont des stratégies très structurantes, qui favorisent la cohabitation. Cette préoccupation était complètement absente lorsque les entreprises saisonnières avaient recours uniquement aux travailleurs locaux, et implique des investissements de temps (libérer les contremaîtres) et d'argent (payer des cours d'espagnol et embaucher un médiateur ou coordonnateur hispanophone).

Les impacts de l'embauche des TET sur la cohabitation résidentielle dans les communautés d'accueil

La gestion du logement et de la cohabitation résidentielle est une autre composante de la gestion de la diversité à laquelle les entreprises saisonnières ont été confrontées avec l'embauche de TET. Rappelons que l'employeur a l'obligation de fournir un logement, ce qui a incité plusieurs

chefs d'entreprises à investir dans l'achat ou la location d'immeubles à logements. Ceci implique certes des investissements financiers, mais également une gestion de l'entretien et des règles de cohabitation. Dans plusieurs cas, les logements sont surpeuplés et inadéquatement équipés, malgré les prescriptions des programmes d'embauche des TET⁵. Généralement, les employeurs ont recours aux installations disponibles dans leur communauté ou à proximité, mais plusieurs ont construit sur leur terrain des dortoirs ou appartements. Si ces logis sont conformes aux normes municipales du bâtiment (électricité, charpente, collecte des eaux usées), certains informateurs déplorent qu'ils deviennent rapidement insalubres, après quelques semaines. Certains mettent en cause le surpeuplement et la qualité des logements, et d'autres, une inaptitude des TET à l'entretien domestique. Les conditions de logement des TET représentent un problème de cohabitation qui peut prendre des proportions importantes.

Dans certaines communautés rurales, les employeurs ont fait des ententes de location avec des établissements d'enseignement collégial qui disposaient de résidences étudiantes pour loger les TET qu'ils embauchaient l'été. C'est un arrangement commercial qui profitait aux deux parties, tout en préservant distinctes les zones résidentielles. Dans d'autres régions rurales, les employeurs ont loué des chambres dans des résidences pour personnes âgées dont le taux d'inoccupation le permettait. Cette situation a forcé la cohabitation entre les TET et des personnes âgées et a été une expérience heureuse aux yeux des employeurs concernés : *« cela faisait de l'action, une présence auprès des aînés »*. Mais dans la plupart des cas, la localisation des logis a plutôt isolé les TET, surtout lorsque les employeurs les installaient dans des maisons de ferme loin les uns des autres, dans des rangs peu achalandés. Ne pouvant se déplacer souvent qu'à bicyclette, les TET subissaient un isolement à la fois social et géographique. Peu de répondants ont fait état de liens amicaux entre eux et les TET, s'en tenant à des relations de travail cordiales.

Un des directeurs de l'UPA soulignait qu'une des grandes entreprises agricoles employant annuellement plus de 50 TET a dépassé ces simples ententes de cohabitation des métiers et de la résidence pour créer des alliances commerciales internationales. *« Le patron de cette grande entreprise a investi dans la construction de serres de tomates et de concombres dans le village de son employé [TET originaire du Mexique] en qui il a confiance; une relation commerciale s'est bâtie après plusieurs années d'embauche. »*

Comparativement aux logements dans les communautés rurales, ceux en milieu urbain présentent plus d'avantages, dont plus de logements disponibles, avec des durées de location mensuelle, et non annuelle. Pour les TET, ces logements ont la qualité d'être à proximité des commerces

et des services desservant une clientèle latino-américaine. C'est aussi une cohabitation plus anonyme qu'en milieu rural, puisque les TET se fondent dans la masse urbaine. Par contre, cela implique de prévoir leur transport quotidien.

Avant l'embauche des TET, rares étaient les employeurs qui hébergeaient les travailleurs saisonniers, sauf ceux qui provenaient des régions éloignées du Québec, comme la Gaspésie et la Côte-Nord. L'obligation d'héberger les travailleurs en a introduit une nouvelle de gestion, celle des immeubles locatifs et de la cohabitation avec la communauté.

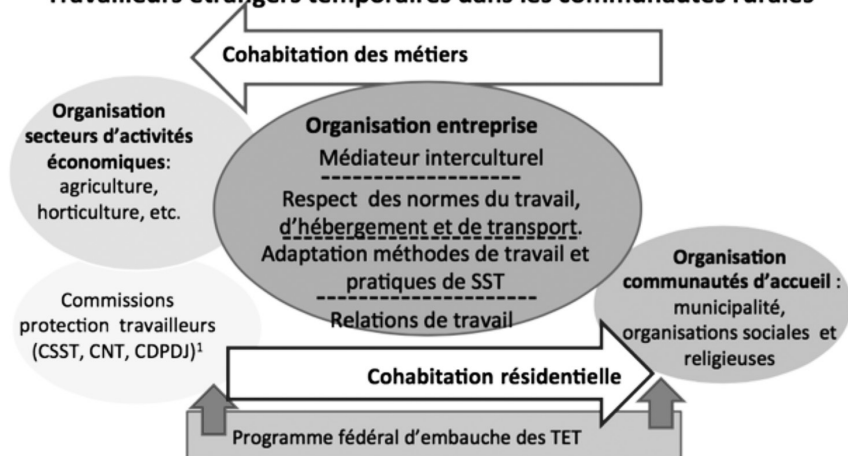
Contrairement à la cohabitation des métiers, celle du logement amène son lot de contradictions, le TET étant souvent contrôlé non seulement dans l'exécution de ses tâches au travail, mais aussi dans ses déplacements et ses activités en dehors des heures de travail. En fait, le TET sort du corridor de la cohabitation des métiers pour entrer dans celui de la résidence, où il n'est pas considéré comme un membre ordinaire de la communauté d'accueil. Par exemple, les employeurs se soucient de transporter les TET à leur emploi sur les lieux de célébration lors des fêtes dans les villages et surveillent leur consommation d'alcool et les relations qu'ils développent avec les villageois.

La discussion : les contributions des partenaires à la cohabitation harmonieuse de la résidence et des métiers

Les différents impacts de l'embauche des TET sur la gestion des ressources ont été repris et organisés dans le modèle ci-dessous (figure 2). Cette conception de la cohabitation de la résidence et des métiers dans les communautés rurales où les entreprises embauchent des TET est inspirée des écrits de Meier (2010) sur le management interculturel et de ceux d'Amin (2014), Sennett (2012), Leitner (2012) et Ellis *et al.* (2004) sur la cohabitation interculturelle des espaces urbains.

À la lumière de ces résultats, on relève que la cohabitation résidentielle et la cohabitation des métiers entre les TET et les communautés rurales impliquent quatre acteurs : les entreprises qui embauchent ces TET, les communautés d'accueil, les commissions de protection des travailleurs et les secteurs d'activité économique. Ces quatre acteurs ont un rôle spécifique dans la quête de l'équilibre de la cohabitation. Les entreprises employeuses doivent respecter les termes du contrat d'embauche dictés par le programme fédéral et les lois provinciales en matière de transport, de logement, des conditions de travail et de droits de la personne. Le respect de ces obligations est surveillé, en principe, par les commissions de protection des travailleurs, mais également par certaines organisations communautaires solidaires des TET ancrées dans les communautés,

Figure 2
Cohabitation de la résidence et des métiers
Travailleurs étrangers temporaires dans les communautés rurales



1. CSST: Commission de la santé et de la sécurité au travail; CNT: Commission des normes du travail; CDPJ: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

notamment les organisations religieuses. C'est un équilibre résidentiel qui devrait être encadré par les commissions de protection des travailleurs et les organisations des communautés d'accueil.

En parallèle, nous avons illustré que la cohabitation des métiers, elle, repose à la fois sur la gestion des ressources humaines au sein des entreprises employeuses et sur le lobby des secteurs d'activité économique qui revendiquent, d'année en année, un accès accru au programme d'embauche des TET. Toutefois, ce lobby ne peut se faire, en principe, sans se conformer aux règles de protection des travailleurs, entre autres celles que doivent appliquer la Commission des normes du travail (CNT) et la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST), qui essayent de ne pas créer deux classes de travailleurs dans ces secteurs d'activité économique. Par contre, les moyens pour exercer cette surveillance sont restreints et ne sont pas nécessairement adaptés à la réalité des TET. Par exemple, la CSST doit constituer des équipes d'enquêteurs dédiés aux entreprises qui embauchent des TET et des équipes hispanophones attirées aux petites entreprises saisonnières de secteurs d'activité économique (agricole, pépinière, élevage, etc.) non prioritaires pour elle. Par équité, il serait également souhaitable que le lien d'emploi des TET (emploi saisonnier) et les réclamations des lésions professionnelles soient inscrits dans les registres afin que l'on puisse documenter l'exposition de ces travailleurs aux risques d'accidents et de maladies professionnelles.

À l'instar de ce que mentionnent les travaux d'Amin (2014) et de Sennett (2012) sur l'équilibre de la cohabitation résidentielle et la cohabitation des métiers, l'embauche des TET s'inscrit dans une dynamique sociale beaucoup plus large que celle de la seule entreprise employeuse. D'une part, cette dynamique est étroitement liée à l'État par le biais de son programme d'embauche des TET, qui eux-mêmes dépendent des politiques fédérales et provinciales de soutien au développement des entreprises, ainsi que de la politique d'immigration fédérale. De plus, Emploi et Développement social Canada s'appuie sur les avis relatifs au marché du travail (AMT) produits par les comités sectoriels et les employeurs qui veulent embaucher des TET pour déterminer les besoins de main-d'œuvre dans les différents secteurs d'activité économique, et autoriser les demandes d'embauche des TET (Charron et Lamarche 2009; Varvaressos 2009). Outre ce contexte, trois cultures organisationnelles ayant un impact sur la cohabitation de travail et de résidence entre les TET et les travailleurs locaux se côtoient : la culture organisationnelle de l'entreprise, celle du secteur d'activité économique et celle de la communauté d'accueil. Au cœur de cet équilibre, il y a l'entreprise, qui a des obligations, dont celles de respecter les termes des contrats d'embauche des TET⁶ afin de maintenir l'équilibre des métiers et de ne pas générer des iniquités qui pourraient être source d'affrontements.

Outre ces aspects liés au contrat de travail et à l'hébergement, les entreprises doivent ajuster leurs relations de travail, où se mêlent des relations de collégialité et d'autorité. Au Canada, bien que les conditions de travail soient normées, les employeurs peuvent exercer un grand pouvoir sur les TET, dont celui de les congédier sans qu'ils sachent comment exercer un recours ou de les menacer de ne pas les réembaucher l'année suivante (Gesualdi-Fecteau 2013). Ce pouvoir de réembauche peut faire en sorte que les TET gardent le silence sur des situations abusives dont ils seraient victimes. En outre, selon les représentants syndicaux, le fait que les employeurs jugent plus avantageux d'employer des TET – qu'ils considèrent plus productifs et loyaux que les employés locaux, et ce, même si le coût de leur embauche est plus élevé – exerce une pression sur les travailleurs locaux, qui taisent leurs revendications afin d'obtenir de meilleures conditions de travail. Ainsi, les TET et les journaliers locaux cohabitent dans un silence qui maintient leur précarité.

Les services publics peuvent contribuer à ces efforts de cohabitation harmonieuse en aménageant l'accès aux services de santé et au transport local. Les commerces d'alimentation ont adapté leur offre de produits aux besoins et goûts des TET et les services bancaires ont veillé à faciliter les transferts bancaires des TET vers leur pays d'origine. De plus, certaines communautés sensibles à l'isolement social de ces travailleurs et aux effets

de l'éloignement de la famille ont modifié des structures religieuses et de loisirs pour répondre à leurs besoins.

La gestion de la diversité au sein des entreprises implique également une communication efficace sur les droits, les obligations et les devoirs des travailleurs et des employeurs. Par exemple, l'entreprise a toute la latitude pour définir ses actions préventives afin de former et d'informer les TET des pratiques sécuritaires de travail et de leurs droits. Si les TET sont embauchés par des entreprises saisonnières qui ne font pas partie des premiers groupes prioritaires de surveillance à la CSST, ils font l'objet d'une attention ciblée par la CNT et la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) pour développer des interventions et des outils linguistiquement et culturellement adaptés.

Des comités sectoriels ont développé de tels outils, mais certaines actions sont pressantes, comme initier les TET aux consignes de sécurité pour manipuler les pesticides et les insecticides et pour opérer certains outils percutants ou tranchants (Gravel *et al.* 2014). Selon l'historique et l'expérience d'embauche des TET, quelques comités sectoriels ont adapté des outils de gestion, comme offrir des cours d'espagnol aux chefs d'entreprises et à leurs contremaîtres pour favoriser la cohabitation avec les TET. Ce sont des actions qui contribuent à l'équilibre des métiers, une préoccupation qui doit être partagée avec ces acteurs des secteurs économiques et ne devrait pas être uniquement tributaire des employeurs.

Les comités sectoriels et les organismes-conseils sont aussi des représentants des intérêts des entreprises auprès des instances gouvernementales responsables d'appliquer les programmes d'embauche des TET. Ce rôle n'est pas négligeable lorsque les instances gouvernementales réaménagent les conditions d'application des programmes, comme limiter la durée des contrats d'embauche d'un même TET à quatre années cumulatives. Dans certaines provinces canadiennes, notamment au Manitoba et en Alberta, ces acteurs ont exercé suffisamment de pression politique pour que les TET peu qualifiés puissent accéder, entre six mois et deux ans après le début de leur embauche temporaire, au processus administratif de demande d'immigration permanente⁷. Les instances politiques doivent ainsi revoir leurs critères de sélection des immigrants, minimiser les exigences de scolarité et se centrer davantage sur les savoir-faire spécialisés demandés par le marché du travail et les régions. Cette possibilité d'immigration permanente s'inscrit dans une quête d'équilibre de la cohabitation beaucoup plus large et durable que l'équilibre de la cohabitation saisonnière.

L'embauche des TET est importante dans les régions rurales et semi-rurales, où l'arrivée massive des travailleurs en début de saison crée un déséquilibre démographique susceptible de générer des comportements

xénophobes ou racistes (Leitner 2012), mais qui pourrait aussi se manifester par des inconforts à la cohabitation (Germain *et al.* 2014). Il semblerait que dans les communautés rurales, comme dans certains quartiers montréalais, la cohabitation pluriethnique ne génère pas nécessairement des sentiments d'insécurité, mais irrite les résidents lorsqu'ils sont exposés à des comportements auxquels ils ne sont pas habitués. Toutefois, les municipalités qui conçoivent l'embauche des TET comme un levier incontournable au maintien de l'économie saisonnière devraient proposer des activités favorisant le rapprochement entre résidents et TET, pour amoindrir ces inconforts.

En reconnaissant la nouvelle pluralité des régions rurales qui embauchent des TET pour combler leurs besoins de main-d'œuvre, les organisations publiques et privées devraient partager l'imputabilité des actions visant à régulariser et à améliorer la cohabitation de cette nouvelle complexité d'occupation des espaces de métier et de résidence. Il faut se mobiliser pour résister aux perturbations de la cohabitation dans des espaces que l'on a l'habitude de séparer (Amin 2014). Comme le souligne Amin (2013), la convivialité n'est pas une vertu civique ou de reconnaissance interpersonnelle, mais une habitude de négociation. Trop souvent, l'État et les gestionnaires des entreprises et des municipalités se projettent spontanément dans un espace de cohabitation perçu comme dangereux et conflictuel, une projection qui doit être freinée sans réserve afin de favoriser la cohabitation harmonieuse (*ibid.*). Mais cela nécessite de réinventer le langage des droits de la personne et l'engagement cosmopolite, y compris dans les petites localités rurales (Amin 2013; Leitner 2012).

Conclusion

Aux questions initialement posées concernant les impacts de l'embauche des TET sur la cohabitation résidentielle et la cohabitation des métiers, nous pouvons conclure qu'ils sont importants. Les adaptations aux pratiques de gestion de la diversité ne sont pas toutes concluantes mais demeurent nécessaires dans cette quête de l'équilibre dans la cohabitation. L'embauche des TET est une solution qui a suscité l'adhésion de bien des chefs d'entreprises parce qu'elle leur assure une main-d'œuvre stable, loyale, efficace, mais les oblige à mieux planifier, voire à modifier leurs pratiques de gestion des ressources humaines et à introduire des modalités de gestion de la diversité et de la cohabitation interculturelle des espaces de résidence. Les bienfaits de ces apprentissages ne peuvent s'arrêter à l'unique satisfaction d'avoir stabilisé les effectifs de main-d'œuvre. Les communautés rurales ainsi que les secteurs d'activités

économiques dont la survie dépend de l'embauche des TET devraient engager une réflexion collective sur les valeurs mises en cause et les transformations que cela implique. Dans ce contexte, le dialogue repose sur le remplacement des compétences locales par des compétences étrangères et de tout ce que cela suppose sur le plan de la cohabitation des espaces (Sennett 2012). Tous les employeurs qui envisagent d'embaucher pour une première fois des TET ou considèrent augmenter le nombre de ces embauches pour stabiliser leur main-d'œuvre en période de croissance doivent prendre en compte les transformations qui ont des répercussions sur les entreprises, mais aussi sur toutes les communautés d'accueil.

Le modèle de gestion de la diversité ici proposé est peut-être incomplet, mais il a le mérite d'interpeller plusieurs acteurs afin de trouver un juste équilibre dans une cohabitation de résidence et de métiers récente entre les TET, les travailleurs locaux, la direction des entreprises et les communautés d'accueil.

Notes

1. Selon le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Intégration (MIDI 2014 : 5), « le résident permanent se définit comme une personne qui a obtenu des autorités fédérales le droit de s'établir de façon permanente sur le territoire canadien. Les résidents permanents se répartissent principalement selon trois grandes catégories, soit l'immigration économique, le regroupement familial et les réfugiés et personnes en situation semblable. Le résident temporaire peut être défini comme un ressortissant étranger qui est autorisé à être présent sur le territoire pour une période limitée et qui quittera le territoire à l'expiration de son statut, à moins que ce statut soit prolongé ou que ce ressortissant acquière un autre statut. Il peut s'agir : a) d'un travailleur temporaire, c'est-à-dire une personne dont le but principal du séjour est de travailler pour un employeur déterminé et qui est autorisée à le faire; b) d'un étudiant étranger, c'est-à-dire une personne dont le but principal du séjour est d'étudier et qui est autorisée à le faire; c) d'une personne dont le motif de présence est d'ordre humanitaire ».
2. FERME : Fondation des entreprises en recrutement de main-d'œuvre agricole étrangère, une agence québécoise dont le conseil d'administration est composé en grande partie de représentants d'employeurs de TET.
3. Les coûts directs pour l'embauche des TET autres que le salaire comprennent les frais de recrutement payables à une agence de recrutement (100 \$ par TET et par contrat d'embauche), les frais administratifs pour obtenir le Certificat d'acceptation du Québec (CAQ) (175 \$ au moment des entrevues) et le permis de travail canadien (150 \$ au moment des entrevues) que certains employeurs assument, les frais de transport internationaux (entre 1 200 \$ et 3 000 \$ de frais aériens selon l'origine des TET), les frais de transport local, une partie de l'hébergement selon le programme, les assurances de santé pour couvrir le délai de carence imposé par le Régime d'assurance maladie du Québec et, dans certains cas, l'équipement de protection individuelle (vêtements, bottes, lunettes).
4. La question des coûts liés à l'embauche des TET a fait l'objet d'une publication distincte rédigée par les mêmes auteurs.

5. Chaque travailleur dispose d'un lit à une place, à raison de deux ou trois lits par chambre, avec une salle de bain pour quatre personnes maximum; chaque logement doit être équipé d'un réfrigérateur, d'une cuisinière, d'une laveuse et d'un sèche-linge pour quatre TET.
6. Ces termes varient selon que les TET sont embauchés sous le PTAS ou le PTET. Voir le guide publié par le gouvernement canadien : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/tet-guide.asp>.
7. Voir l'exemple de l'Alberta : « Immigrant Nominee Program » : <http://www.albertacanada.com/opportunity/immigrating/ainp.aspx>.

Bibliographie

- Adler, N. J., 2001. *International Dimensions of Organizational Behaviour*. Cincinnati, South-Western College Publishing.
- Amin, A., 2014. « The Machinery of Urban Resilience », *Social Sciences*, vol. 3, n° 3, p. 308-313. www.mdpi.com/journal/socsci [consulté le 10 juin 2015].
- Amin, A., 2013. « Land of Strangers », *Identities: Global Studies in Culture and Power*, vol. 20, n° 1, p. 1-8. www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1070289X.2012.732544 [consulté le 10 juin 2015].
- Amin, A., 2012. « Collaborating Strangers », in A. Amin, *Land of Strangers*. Cambridge, Polity Press, p. 35-58.
- Arcand, S., 2010. « Prévenir les conflits liés à la diversité : l'interculturel comme pratique de gestion », in M.-T. Chicha et R. Saba (dir.), *Diversité en milieu de travail : défis et pratiques de gestion*. Montréal, HEC Montréal, p. 220-236.
- Basok, T., 2007. *Canada's Temporary Migration Program: A Model Despite Flaws*. Migration Information Source. <http://www.migrationpolicy.org/article/canadas-temporary-migration-program-model-despite-flaws/> [consulté le 10 juin 2015].
- Binford, L., 2009. « From Fields of Power to Fields of Sweat: The Dual Process of Constructing Temporary Migrant Labour in Mexico and Canada », *Third World Quarterly*, vol. 30, n° 3, p. 503-517.
- Brem, M., 2006. *Les travailleurs migrants au Canada : une revue du Programme des travailleurs saisonniers agricoles du Canada*. Dossier de politique, publié par l'Institut Nord-Sud, Ottawa. <http://www.nsi-ins.ca/wp-content/uploads/2012/10/2006-Migrant-Workers-in-Canada-A-review-of-the-Canadian-Seasonal-Agricultural-Workers-Program-FR.pdf> [consulté le 19 juin 2015].
- Calvez, V. et Y. Lee, 2009. « Comment développer les compétences en matière de diversité culturelle ? », *Gestion, Revue internationale de Gestion*, vol. 34, n° 3, p. 83-94.
- Carpentier, M. et C. Fiset, 2011. *La discrimination systémique à l'égard des travailleuses et travailleurs migrants*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications, gouvernement du Québec. http://www.cdpdj.qc.ca/publications/Avis_travailleurs_immigrants.pdf [consulté le 19 juin 2015].
- Charron, I. et V. Lamarche, 2009. *Diagnostic sectoriel, de la main-d'œuvre dans les entreprises d'abattage et de la transformation des viandes et de la volaille*. Rapport final réalisé par le Groupe AGÉCO pour le Comité sectoriel de main-d'œuvre en transformation alimentaire (CSMOTA), Québec. <http://www.csmota.qc.ca/csmota>

- _fichiers/file/CSMOTA_ViandeVolailles_RAPPORT_FINAL_090213(1).pdf [consulté le 10 juin 2015].
- Chicha, M.-T., 2013. « Discrimination systémique et égalité en emploi: vers une politique inclusive », in M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement des institutions inclusives en contexte de diversité: recherche, formation, partenariat*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-59.
- Chicha, M.-T. et E. Charest, 2013. *Le Québec et les programmes d'accès à l'égalité: un rendez-vous manqué? Analyse critique de l'évolution des programmes d'accès à l'égalité depuis 1985*. Montréal, Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM). <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/chicha-charest-2013.pdf> [consulté le 19 juin 2015].
- Choudry, A. et al., 2009. *Fight Back: Workplace Justice for Immigrants*. Halifax, Fernwood Press.
- Citoyenneté et Immigration Canada (CIC), 2013. *Canada, Faits et chiffres 2013: Aperçu de l'immigration, Résidents temporaires*. Édité par la Direction générale de la recherche et de l'évaluation, Ottawa. <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/2013-Faits-Temporaire.pdf> [consulté le 7 juillet 2015].
- Cohen-Emerique, M. et J. Hohl, 2004. « Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 61, p. 21-34.
- Coiquaud, U., 2011. « La représentation collective des travailleurs précaires: évolution et défis contemporains », *Relations industrielles*, vol. 66, n° 4, p. 631-654.
- Comité sectoriel de la main-d'œuvre en horticulture ornementale – commercialisation et services (HortiCompétences), 2011. *Consultation publique sur la planification pluriannuelle de l'immigration pour la période 2012-2015*. Rapport présenté à la ministre de l'Immigration et des Communautés culturelles. http://horticompetences.ca/wpcontent/uploads/2012/09/memoire_pluriannuelles_immigration.pdf [consulté le 19 juin 2015].
- Cox, T. et S. Blake, 1991. « Managing Cultural Diversity: Implications for Organizational Competitiveness », *Academy of Management Executives*, vol. 5, n° 3, p. 45-56.
- D'Iribarne, P., 1989. *La logique de l'honneur*. Paris, Seuil.
- De Rudder, V. et F. Vourc'h, 2008. « Assignation et discrimination racistes dans le monde du travail en France », *Diversité urbaine*, vol. 8, n° 1, p. 7-23. <http://id.erudit.org/iderudit/018614ar> [consulté le 19 juin 2015].
- DeVoretz, D. J., 2010. « Selling Visas to the Highest Bidders? », *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, n° printemps, p. 119-121.
- Ellis, M., R. Wright et V. Parks, 2004. « Stable Work Together, Live Apart? Geographies of Racial and Ethnic Segregation at Home and at Work », *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 94, n° 3, p. 620-637. <http://www.jstor.org/stable/3693933> [consulté le 19 juin 2015].
- Fudge, J., 2012. « Precarious Migrant Status and Precarious Employment: The Paradox of International Rights for Migrant Workers », *Comparative Labour Law & Policy Journal*, vol. 34, n° 1, p. 95-131.
- Fudge, J. et F. MacPhail, 2009. « The Temporary Foreign Worker Program in Canada: Low-Skilled Workers as an Extreme Form of Flexible Labor », *Comparative Labor Law & Policy Journal*, vol. 31, n° 5, p. 101-139.

- Germain, A., X. Leloup et M. Radice, 2014. « La cohabitation interethnique dans quatre quartiers de classes moyennes à Montréal : deux petites leçons tirées des discours sur la diversité », *Diversité urbaine*, vol. 14, n° 1, p. 5-24. <http://id.erudit.org/erudite/1027812ar> [consulté le 19 juin 2015].
- Gesualdi-Fecteau, D., 2013. « Les droits au travail des travailleurs étrangers temporaires “peu spécialisés” : (petit) voyage à l’interface du droit du travail et du droit de l’immigration », *Conférence des juristes de l’État 2013 : XX^e conférence, Redéfinir la gouvernance publique*, Cowansville, Éditions Yvon Blais, p. 219-281. <http://www.conferencedesjuristes.gouv.qc.ca/files/documents/4d/52/dalia-gesualdi-fecteau.pdf> [consulté le 23 novembre 2015].
- Glaser, B. G. et A. A. Strauss, 2010. *La découverte de la théorie ancrée : stratégie pour la recherche qualitative*. Paris, Armand Colin.
- Gouvernement du Canada, 2012. *Évaluation des volets du Programme des travailleurs étrangers temporaires visés par l’avis relatif au marché du travail*. Direction de l’évaluation – Direction générale de la politique stratégique et de la recherche Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Division de l’évaluation – Direction générale de la recherche et de l’évaluation Citoyenneté et Immigration Canada, Direction de l’évaluation des programmes et de la vérification interne, Direction générale des affaires de l’Agence – Agence des services frontaliers du Canada, n° SP-1048-05-13F. http://www.edsc.gc.ca/fra/publications/evaluations/competences_emploi/2013/temporary_foreign-fra.pdf [consulté le 19 juin 2015].
- Gravel, S. *et al.*, 2015. « Les coûts liés à l’embauche des travailleurs étrangers temporaires dans les secteurs saisonniers au Québec : regard sur le point de vue des employeurs », *Canadian Ethnic Studies / Études ethniques canadiennes*. Document accepté pour publication.
- Gravel, S. *et al.*, 2014. « Les mesures de santé et sécurité au travail auprès des travailleurs étrangers temporaires dans les entreprises saisonnières », *PISTES*, vol. 16, n° 2, p. 2-22. <http://pistes.revues.org/pdf/3912> [consulté le 15 juin 2015].
- Handal, L. *et al.*, 2012. *La migration de la main-d’œuvre temporaire : ses causes et répercussions*. Montréal, Institut de recherche et d’information socioéconomique. http://iris-recherche.s3.amazonaws.com/uploads/publication/file/Notes-de-recherches-E2_80_93-Migrants-v1.pdf [consulté le 19 juin 2015].
- Hanley, J. *et al.*, 2015. « Central American Temporary Foreign Workers in Quebec Smalltowns: A Portrait of Community Response », *Journal of Rural and Community Development*, vol. 10, n° 3, p. 23-50.
- Hanley, J. *et al.*, 2012. « Good enough to work? Good enough to stay! Organizing Temporary Foreign Workers », in C. Straehle et P. T. Lenard (dir.), *Legislated Inequality: Temporary Labour migration in Canada*. Montréal, McGill-Queen’s University Press, p. 245-270.
- Hennebry, J. et K. Preibisch, 2010. « A Model for Managed Migration? Re-examining Best Practices in Canada’s Seasonal Agricultural Worker Program », *International Migration*, vol. 50, n° 1, p. 19-40. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2435.2009.00598.x/epdf> [consulté le 20 juin 2015].
- Hofstede, G., 1982. *Culture’s Consequences*. Newbury Park, Sage Publications.
- Houle, F., M. Emery et A.-C. Gayet, 2011. « L’accès au statut de résident permanent pour les travailleurs temporaires œuvrant sur le territoire québécois », *University of New Brunswick Law Journal*, vol. 62, n° 1, p. 87-128.

- Leitner, H., 2012. « Spaces of Encounters: Immigration, Race, Class, and the Politics of Belonging in Small-Town America », *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 102, n° 4, p. 828-846.
- Meier, O., 2010. *Management interculturel : Stratégie-Organisation-Performance*. Paris, Éditions Dunod.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2014. *Portraits statistiques : l'immigration temporaire au Québec 2008-2013*. Direction de la recherche et de l'analyse prospective, gouvernement du Québec. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_Immigration_Temporaire_2008_2013.pdf [consulté le 19 juin 2015].
- Morin, S. et al., 2009. *Monographie de l'industrie des légumes de transformation au Québec*. Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec (MAPAQ). http://www.mapaq.gouv.qc.ca/fr/Publications/Monolegume_BR_15dec09.pdf [consulté le 19 juin 2015].
- Nakache, D., 2012. « Provincial and Territorial Nominee Programs: An Avenue to Permanent Residency for Low-Skilled Migrant Workers in Canada? », in C. Strachle et P. T. Lenard (dir.), *Legislated Inequality: Temporary Labour Migration in Canada*. Montréal, McGill-Queen's University Press, p. 158-177.
- Nakache, D. et P. J. Kinoshita, 2010. « The Canadian Temporary Foreign Worker Program: Do Short-Term Economic Needs Prevail Over Human Rights Concerns? », *IRPP Study*, n° 5, p. 1-47.
- Nievas, K., 2010. « The Economic Effects of the SAWP on the Canadian Agricultural Industry », *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, n° printemps, p. 112-118.
- Sennett, R., 2012. « Introduction », *Together: The Rituals, Pleasures, and Politics of Cooperation*, Yale University Press, p. 4-32. http://yalepress.yale.edu/yupbooks/excerpts/Sennett_excerpt.pdf [consulté le 17 juin 2015].
- Solidarité rurale, 2011. *Mémoire sur le livre vert pour une politique bioalimentaire : donner le goût du Québec*. Mémoire déposé à la Commission de l'agriculture, des pêcheries, de l'énergie et des ressources naturelles de l'Assemblée nationale du Québec, Québec. http://www.ruralite.qc.ca/fichiers/dossiers/Memoire_sur_le_livre_vert_pour_une_politique_bioalimentaire_-_SRQ.pdf [consulté le 19 juin 2015].
- Thomas, D., 2010. « Les ressortissants étrangers qui travaillent temporairement au Canada », *Tendances sociales canadiennes – Statistique Canada*, vol. 90. <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2010002/article/11166-fra.htm#a1> [consulté le 19 juin 2015].
- Trompenaars, F., 2004. *L'entreprise multiculturelle*. Paris, Maxima.
- Tucker, E., 2006. « Will the Vicious Circle of Precariousness Be Unbroken? The Exclusion of Ontario Farm Workers from the Occupational Health and Safety Act », in L. Vosko (dir.), *Precarious Employment: Understanding Labour Market Insecurity in Canada*. Montréal, Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 256-276.
- Varvaressos, H., 2009. *Les besoins de main-d'œuvre en production laitière : les grands enjeux en période de rareté de main-d'œuvre et quelques pistes de solutions*. Centre de référence en agriculture et agroalimentaire du Québec (CRAAQ). http://www.agrireseau.qc.ca/bovinslaitiers/documents/Varvaressos_AR.pdf [consulté le 19 juin 2015].
- Villanueva, F. et al., 2015. « Les travailleurs étrangers temporaires au Québec : le paradis, un peu plus loin », *Revue de droit comparé du travail et de la sécurité sociale*, n° 1, p. 58-69.

Worswick, C., 2013. *Economic Implications of Recent Changes to the Temporary Foreign Worker Program*. Institut de recherche en politique publique, programme Diversité, immigration et intégration. <http://irpp.org/wp-content/uploads/assets/research/diversite-immigration-et-integration/temporary-foreign-workers-fr-ca/Worswick-no4.pdf> [consulté le 20 juin 2015].

Diversité urbaine



Les immigrants sur le marché du travail canadien : double peine pour les non-Occidentaux ?

Immigrants in the Canadian Labor Market: Double Jeopardy for non-Westerners?

Cécile Batisse et Nong Zhu

Les jeunes d'origine haïtienne au Québec : d'hier à aujourd'hui
Volume 14, numéro 2, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1035428ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1035428ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)
1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Batisse, C. & Zhu, N. (2014). Les immigrants sur le marché du travail canadien : double peine pour les non-Occidentaux ? *Diversité urbaine*, 14 (2), 123-146.
<https://doi.org/10.7202/1035428ar>

Résumé de l'article

En s'appuyant sur les microdonnées du recensement canadien, cet article analyse les inégalités de revenus entre Canadiens de naissance et immigrants en provenance des pays en développement ainsi que la situation des immigrants sur le marché du travail. Nos résultats montrent clairement qu'il existe une disparité de revenus entre natifs, immigrants occidentaux et non occidentaux, et que cette disparité résulte des caractéristiques qui diffèrent entre ces trois groupes ainsi que de facteurs non observables tels que la discrimination. L'éducation n'a pas le même rendement pour tous les immigrants. La déqualification des immigrants est inégalement distribuée selon leur origine.

Les immigrants sur le marché du travail canadien : double peine pour les non-Occidentaux ?

Immigrants in the Canadian Labor Market: Double Jeopardy for non-Westerners?

CÉCILE BATISSE

*Centre d'études et de recherches en développement international,
Université d'Auvergne (France), cecile.batisse@gmail.com*

NONG ZHU

*Institut national de la recherche scientifique, Centre Urbanisation,
Culture et Société, nong.zhu@ucs.inrs.ca*

RÉSUMÉ ■ En s'appuyant sur les microdonnées du recensement canadien, cet article analyse les inégalités de revenus entre Canadiens de naissance et immigrants en provenance des pays en développement ainsi que la situation des immigrants sur le marché du travail. Nos résultats montrent clairement qu'il existe une disparité de revenus entre natifs, immigrants occidentaux et non occidentaux, et que cette disparité résulte des caractéristiques qui diffèrent entre ces trois groupes ainsi que de facteurs non observables tels que la discrimination. L'éducation n'a pas le même rendement pour tous les immigrants. La déqualification des immigrants est inégalement distribuée selon leur origine.

ABSTRACT ■ Based on Canadian census microdata, this paper analyzes income inequality between native-born Canadians and immigrants from developing countries as well as discrimination against immigrants in the labor market. Our results clearly show that there is a disparity in income between the native-born and non-Western immigrants and that this disparity results from differences in characteristics between the three groups and unobservable factors, such as discrimination. Deskilling of immigrants is unequally distributed according to their origin.

MOTS CLÉS ■ Immigrants, revenu, capital humain, discrimination, Canada.

KEYWORDS ■ Immigrants, income, human capital, discrimination, Canada.

Introduction

Au cours de la dernière décennie (2000-2009), le Canada a admis annuellement en moyenne 241 000 immigrants, le nombre de nouveaux arrivants se maintenant d'année en année à des niveaux élevés en dépit des fluctuations de l'économie canadienne. Par rapport au passé, l'immigration récente se distingue par l'importance de ses effectifs et la diversification de ses origines géographiques. Ainsi, si au cours du quart de siècle séparant l'après-guerre à 1970, le Canada recevait en moyenne près de 140 000 immigrants par an (ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration 1971), plus du quart (27 %) étaient originaires du Royaume-Uni et un autre dixième étaient Américains de naissance (9 %). L'Italie (13 %), l'Allemagne (9 %) et les Pays-Bas (5 %) complétaient le palmarès des cinq principaux pays sources qui, ensemble, regroupaient près des deux tiers des immigrants reçus (63 %). La nouvelle Loi sur l'immigration de 1978 a substitué les restrictions liées à l'origine ethnique par des objectifs démographiques, économiques et sociaux, ou visant la réunification des familles ou des motifs humanitaires.

Dans ce contexte, l'augmentation du nombre d'immigrants s'est faite en parallèle avec un changement important quant à la composition ethnique et sociale de la population immigrante. À côté des bassins d'immigration traditionnels que sont les États-Unis et les pays européens, la grande majorité des immigrants proviennent aujourd'hui d'une dizaine de pays, pour la plupart asiatiques (Inde, Pakistan, Chine continentale, Corée du Sud, Philippines, région de Hong Kong) et, dans une moindre mesure, d'Afrique et du Moyen-Orient. Entre 2001 et 2006, la part de ces nouvelles régions dans l'immigration au Canada était de 80 %, contre 42 % parmi les immigrants arrivés avant 1991 (Statistique Canada 2007). La diversification des origines s'accompagne d'une diversification d'autres caractéristiques individuelles, en particulier la langue parlée, l'appartenance à une minorité visible, l'éducation et l'expérience professionnelle acquise avant l'immigration.

Parallèlement, la proportion d'immigrants admis en vertu du volet économique de la politique d'immigration et, donc, en vertu d'une sélection basée sur des critères comme l'âge, la connaissance des langues

officielles, le niveau d'éducation et l'expérience de travail a augmenté. Ainsi, en partie en conséquence à cette sélection accrue, le niveau d'éducation des immigrants récents est plus élevé que celui des anciennes cohortes ou que celui des Canadiens de naissance. En 2007, 54 % des nouveaux immigrants (c'est-à-dire ceux qui ont été admis il y a cinq ans ou moins) de 25 à 54 ans détenaient un diplôme universitaire, contre 28 % des immigrants admis il y a plus de dix ans et 22 % des Canadiens de naissance (Statistique Canada 2009). Le niveau d'éducation est lié à la réussite économique individuelle, l'activité sur le marché de l'emploi, tout comme le revenu, étant positivement associée au niveau d'éducation, alors que le chômage l'est négativement. Compte tenu du niveau de scolarité élevé de la population immigrante, toutes choses étant égales par ailleurs, on devrait observer une situation économique favorable au moins chez les immigrants établis, puisqu'il est généralement admis qu'une migration internationale puisse perturber pour quelque temps l'activité économique des migrants. Or, en dépit d'un niveau de scolarité élevé et d'une sélection plus sévère, depuis 2002, le niveau salarial de ces immigrants demeure insuffisant (Grant et Sweetman 2004; Picot 2004) et leur taux de chômage, élevé. En 2006, au Canada, ce taux se situait à 5,5 %, et selon une étude réalisée auprès de 650 000 immigrés (Statistique Canada 2006), il était de 11 % pour ceux arrivés entre 2001 et 2006, oscillant selon leur provenance géographique (Asie, 11 %; Amérique latine, 10,5 %; Europe, 8,4 %; Afrique, 20,8 %). Dans ce contexte, l'étude de l'intégration économique des immigrants, et en particulier du rendement de leur capital humain, est une interrogation centrale. Notre étude cherche à savoir à quel point les disparités de revenus observées entre immigrants occidentaux, immigrants des autres régions du monde et Canadiens de naissance sont liées aux différences de caractéristiques individuelles (genre, éducation, profession, etc.) comparativement à la discrimination. Il apparaît fondamental d'examiner cette situation et de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans la persistance d'inégalités entre populations immigrante et native du Canada et d'en cerner les causes (d'autant plus complexes que le visage de l'immigration est aujourd'hui hétérogène, tant sous l'angle du genre que de la région d'origine, du statut migratoire ou de la situation familiale). Cela paraît d'autant plus important que les enjeux de cette hétérogénéité sont difficiles à comprendre en raison du caractère encore relativement limité des données empiriques qui en tiennent compte.

À l'aide des données du recensement de 2006, nous étudions les facteurs qui influencent le revenu d'emploi des Canadiens de naissance et des immigrants (section 3), puis nous décomposons les différences entre les groupes en deux parties: (i) la partie attribuable à la différence de caractéristiques individuelles observables et (ii) celle attribuable à d'autres

facteurs inobservables, dont une possible discrimination (section 4). Cette méthode de décomposition développée par Oaxaca (1973) et Blinder (1973) a été largement utilisée dans l'analyse des différences de revenus¹. Nos résultats montrent en particulier que les immigrants non occidentaux ont des revenus plus faibles que les immigrants occidentaux et les Canadiens de naissance pour les mêmes catégories de professions. Il semble par ailleurs que la déqualification des immigrants soit inégalement distribuée en fonction de leur origine.

Le niveau de revenu et le diplôme : un portrait global

Un détour par la littérature

À l'instar de la majorité des études cherchant à expliquer les écarts de revenus entre individus possédant des caractéristiques différentes, notre étude se fonde sur le cadre conceptuel de la théorie du capital humain (Chiswick et Miller 2003; Ehrenberg et Smith 1982; Finnie et Meng 2002; etc.). Selon cette approche, le revenu est fonction de facteurs tels que l'âge, la composition de la famille, le niveau d'éducation ou l'expérience. À ce cadre général, il faut ajouter différentes perspectives spécifiques à l'analyse des différences de revenus entre immigrants et personnes nées au pays. Longtemps, le principal cadre théorique utilisé pour expliquer les différences de revenus observées entre les immigrants et les Canadiens de naissance était influencé par la théorie de l'assimilation en vertu de laquelle les immigrants connaissent à leur arrivée au Canada une situation économique inférieure à celle des Canadiens de naissance en partie attribuable à l'effet perturbateur de la migration elle-même, mais aussi à la distance culturelle et linguistique de l'immigrant par rapport à la société d'accueil et à l'absence de réseau (Kazemipur et Halli 2001a, 2001b, 2000a, 2000b). Ainsi, la situation économique des immigrants s'améliorait en fonction de la durée de résidence au Canada à mesure que se faisait leur intégration linguistique et culturelle et que leur réseau de contacts se développait. Nous avons effectivement pu observer une amélioration de la situation économique des anciennes cohortes d'immigrants en fonction de la durée de résidence au Canada, au point de surpasser parfois la situation des Canadiens de naissance (Bourdabat et Grenier 2014). Toutefois, les résultats empiriques concernant le revenu des immigrants des cohortes récentes ont remis en question la théorie de l'assimilation. Plusieurs travaux montrent en effet une augmentation significative de la pauvreté chez les nouveaux immigrants originaires des pays non occidentaux (Frenette et Morissette 2003; Picot 2004; Picot *et al.* 2007; Picot et Hou 2003). De la même façon, parmi les personnes âgées de 25 à

54 ans titulaires d'un diplôme universitaire, le taux de chômage des nouveaux immigrants a été, de façon constante, au moins le triple de celui des Canadiens de naissance : en 2001, les taux étaient de 7,4 % contre 2,3 % chez les hommes, et de 10,5 % contre 2,7 % chez les femmes (Galarneau et Morissette 2004).

Une partie de cette détérioration s'explique par le contexte général de l'économie canadienne qui est moins favorable que par le passé. Au début des années 1980 et à nouveau dans la première moitié des années 1990, le Canada a connu d'importantes récessions qui ont certainement eu un impact sur l'intégration économique des immigrants. Tout comme les nouvelles cohortes d'immigrants subissaient des pertes de revenus comparativement aux cohortes plus anciennes, les nouveaux entrants sur le marché du travail ont aussi vu leur revenu diminuer relativement aux cohortes plus anciennes d'entrants au cours de cette période (Morissette et Bérubé 1996). Lorsque l'on compare le revenu des immigrants par rapport à celui des jeunes Canadiens de naissance entrant sur le marché du travail plutôt que par rapport à l'ensemble de la population née au Canada, l'écart entre les revenus se réduit considérablement, confirmant l'hypothèse selon laquelle la détérioration de l'économie explique une partie importante de la baisse de revenu des nouveaux immigrants. Néanmoins, même lorsque le groupe de comparaison est constitué des jeunes entrants sur le marché du travail, le revenu des immigrants demeure plus faible que celui des Canadiens de naissance, et ce, malgré la hausse plus importante du niveau d'éducation des immigrants, ce qui amène Frenette et Morissette (2003) à émettre l'hypothèse selon laquelle l'accès à des emplois bien rémunérés s'est détérioré pour les immigrants au cours des années 1990.

À côté des périodes de récession économique, les difficultés qu'éprouvent les nouveaux immigrants lorsqu'ils cherchent un emploi ont été imputées à plusieurs facteurs : la non-reconnaissance de leurs titres de compétences, de leur niveau de scolarité ou de leur expérience à l'étranger (Ferrer *et al.* 2006 ; Green et Worswick 2012), la qualité d'éducation moindre que dans certains pays (Sweetman 2004), le désavantage linguistique, la faiblesse de leurs réseaux sociaux et le manque d'information sur le marché du travail canadien. Ces facteurs augmentent la probabilité pour les nouveaux arrivants diplômés d'exercer une profession qui requiert un niveau de scolarité moindre que celui qu'ils possèdent.

Enfin, dans la mesure où la détérioration du revenu des nouvelles cohortes d'immigrants coïncide également avec les changements quant à leur origine ethnique, plusieurs auteurs ont mis de l'avant l'hypothèse que la discrimination pouvait expliquer celle-ci. Ces études ont montré que les personnes appartenant à un groupe de minorités visibles (Pendakur

et Pendakur 1998) ou d'origines ethniques non européennes (Kazemipur et Halli 2000a, 2000b) gagnaient des revenus plus faibles et étaient plus susceptibles de vivre sous le seuil de la pauvreté que les Blancs ou les personnes d'origine européenne. D'autres études (Renaud *et al.* 2003) montraient aussi d'importants écarts de revenus selon le pays d'origine. Notre étude prend aussi en considération l'hypothèse d'une possible discrimination, en contrôlant pour l'appartenance à une minorité visible et en comparant les résultats des immigrants provenant de pays occidentaux à ceux des immigrants d'autres pays.

L'objectif principal de cette étude est de porter une attention particulière à l'éducation comme facteur expliquant les différences de revenus entre les groupes de population. Si le niveau du diplôme est un élément crucial, conformément à la théorie du capital humain, il importe aussi de mesurer le rendement de l'éducation.

Notre base de données et les faits stylisés

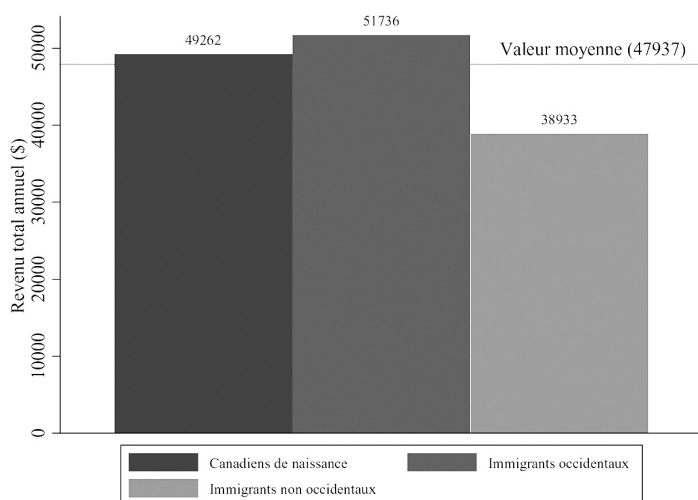
La richesse de notre base de données nous permet d'amener une contribution certaine à la littérature antérieure. Nous exploitons les fichiers de microdonnées à grande diffusion (FMGD), construits à partir d'un échantillon de 2,7 % du recensement de 2006. Ces fichiers comprennent divers modules contenant des informations détaillées sur de nombreux aspects de la vie des Canadiens de naissance et des immigrants. Ces modules nous informent sur les compétences linguistiques (connaissance des langues officielles), le niveau de scolarité atteint (diplôme obtenu et son lieu d'obtention), les expériences de travail, les revenus (le revenu utilisé est celui que le répondant a reçu), le lieu de résidence, etc. Les revenus rapportés concernent l'année précédant celle du recensement, soit l'année 2005. Notre objectif est d'analyser les variations du revenu gagné sur le marché du travail de trois groupes : les Canadiens de naissance, les immigrants en provenance des États-Unis et de l'Europe de l'Ouest et les immigrants des autres régions. Comme les structures par âge des trois populations à l'étude sont bien différentes et que les taux d'emploi sont plus faibles au début et à la fin de la période d'activité, il convient de contrôler pour cet effet. À l'instar de nombreuses autres études utilisant les données du recensement (Bonikowska *et al.* 2011; Frenette 2002), nous limitons donc l'échantillon aux personnes dont l'âge est de 25 à 54 ans.

L'analyse est basée sur des comparaisons entre trois groupes de population définis selon leur lieu de naissance. La comparaison entre les deux groupes d'immigrants permettra de tenir compte de l'effet de la période d'immigration, conformément à la théorie de l'assimilation, alors qu'évidemment cela n'est pas possible dans le cas des Canadiens de naissance.

Il ressort des données du recensement de 2006 qu'en moyenne, ce sont les Canadiens de naissance qui perçoivent le revenu le plus élevé, suivi des immigrants américains et européens, et enfin des immigrants non occidentaux, dont le revenu est nettement plus faible (Figure 1).

FIGURE 1

Revenu total annuel



Sources : Fichiers de microdonnées à grande diffusion (FMGD) du recensement de 2006, Fichiers des particuliers, Statistique Canada, calculs et présentation des auteurs.

Les trois populations présentent aussi d'importantes différences dans leur distribution selon le secteur d'activité et le niveau de compétence exigé pour l'emploi occupé. Les immigrants non occidentaux sont surreprésentés dans les catégories fabrication, commerce de détail et hébergement et services de restauration, qui sont des industries où les salaires sont souvent peu élevés, alors que les immigrants en provenance des États-Unis ou de l'Europe de l'Ouest sont surreprésentés dans le secteur des services professionnels, où les salaires sont plutôt élevés. Les immigrants en provenance des États-Unis ou de l'Europe de l'Ouest sont aussi plus susceptibles d'occuper un emploi de professionnel ou de cadre, alors que les immigrants en provenance des autres pays sont plus susceptibles d'occuper des emplois de niveau élémentaire ou intermédiaire.

Le capital humain est sans équivoque un élément déterminant de la réussite professionnelle et économique des immigrants. Caractérisé par deux dimensions principales, avec d'une part le capital intellectuel acquis sur les bancs d'école (le diplôme obtenu) et d'autre part l'habileté linguistique, le capital humain influe sur le potentiel de revenu des immigrants.

La politique des années 1990 en matière d'immigration favorisant, entre autres, l'entrée au Canada d'immigrants scolarisés a donné lieu à un accroissement significatif du niveau de scolarité des nouveaux immigrants. Ainsi, environ 60 % des immigrants adultes arrivés depuis 2000 possèdent un diplôme postsecondaire, comparativement à 40 % de l'ensemble des Canadiens. De plus, 35,7 % des migrants arrivés entre 1996 et 2001 détenaient un diplôme universitaire, contre 13,8 % des Canadiens de naissance (Statistique Canada 2006). Nous retrouvons ces grandes tendances dans notre échantillon, où les immigrants sont plus susceptibles de posséder un diplôme universitaire que les Canadiens de naissance (Tableau 1).

TABLEAU 1

Diplôme et lieu des études

	Canadiens de naissance	Immigrants occidentaux	Immigrants non occidentaux
Aucun diplôme	11,4	9,1	10,8
Études secondaires	24,5	20,8	20,1
Inférieur au bac., pays occidentaux	41,5	37,6	19,7
Inférieur au bac., autres pays	...	0,3	12,2
Bac., pays occidentaux	15,3	16,6	9,4
Bac., autres pays	...	0,2	13,5
Supérieur au bac., pays occidentaux	6,9	14,5	6,7
Supérieur au bac., autres pays	...	0,1	6,6

Note: « ... » signifie que la valeur absolue est inférieure à 0,1.

Sources: Fichiers de microdonnées à grande diffusion (FMGD) du recensement de 2006, Fichiers des particuliers, Statistique Canada, calculs et présentation des auteurs.

On remarque aussi que les Canadiens de naissance sont beaucoup plus nombreux que les immigrants à détenir un diplôme supérieur au secondaire mais inférieur au baccalauréat. L'origine géographique du diplôme est bien évidemment différenciée entre nos trois groupes. Ainsi, presque tous les Canadiens de naissance ont obtenu leur plus haut diplôme au Canada, alors que près de la moitié des immigrants non occidentaux l'ont obtenu dans une institution non occidentale. En ce qui concerne l'habileté linguistique, l'usage de l'anglais seul prédomine, en dehors de la province du Québec, chez les Canadiens de naissance (63,8 %), les immigrants occidentaux (77,3 %) et non occidentaux (79,1 %). Au Québec, 13,1 % des Canadiens de naissance, 9,4 % des immigrants occidentaux et 7,3 % des autres immigrants l'utilisent avec le français. Cette proportion est plus importante également (deux fois plus) pour les Canadiens de naissance et les immigrants occidentaux en dehors du Québec.

Nous cherchons donc à expliquer les disparités existantes en matière de revenus en portant une attention particulière au rendement de l'éducation selon l'origine géographique des diplômes. D'un côté, il est possible que les immigrants des nouveaux pays sources n'aient pas les mêmes caractéristiques personnelles, éducationnelles (connaissances, maîtrise des langues officielles, qualité de l'éducation reçue) et professionnelles que les Canadiens de naissance et les immigrants occidentaux, ce qui affecterait leur intégration et leur niveau de revenu. Ainsi, alors même que les immigrants sont de plus en plus scolarisés, l'accumulation du capital humain peut se heurter à plusieurs obstacles dont un des plus sérieux est la non-transférabilité des compétences et des connaissances acquises avant l'immigration, notamment lorsque le système éducatif, la culture et le système juridique diffèrent considérablement d'un lieu à l'autre (Chiswick *et al.* 2006). Dans ce cas, l'écart de revenu entre les groupes serait justifié. D'un autre côté, il se peut que les immigrants ne reçoivent pas le même retour que les Canadiens de naissance et/ou les immigrants occidentaux sur ces caractéristiques à cause d'un traitement discriminatoire. Comme la détérioration du revenu des nouvelles cohortes d'immigrants coïncide avec les importants changements quant à l'origine ethnique des immigrants, plusieurs auteurs ont fait l'hypothèse que la discrimination pouvait expliquer cette détérioration.

Notre analyse se compose en deux parties. Dans un premier temps, nous identifions les déterminants du revenu de chacune des populations à l'aide de régressions selon la méthode des moindres carrés ordinaires, où la variable dépendante est le logarithme du revenu total du répondant. Dans un second temps, nous utilisons la méthode de décomposition de Blinder-Oaxaca (Blinder 1973; Oaxaca 1973; Oaxaca et Ransom 1994) pour mesurer les sources de l'écart de revenu entre Canadiens de naissance et immigrants, ainsi qu'entre immigrants occidentaux et non occidentaux.

Les déterminants du revenu

Le tableau 2 présente les résultats de régressions linéaires où la variable dépendante est le logarithme du revenu annuel de travail. Les résultats de trois modèles y sont présentés. Dans le premier modèle appliqué aux trois sous-populations, le revenu est expliqué par l'âge, le genre, le diplôme obtenu, le lieu des études, la connaissance des langues officielles, la profession, le type de ménage et la région de résidence. Dans le second modèle, nous comparons la situation des Canadiens de naissance et des immigrants non occidentaux. Le troisième modèle ajoute la période d'immigration comme facteur explicatif du revenu et ne s'applique qu'aux

immigrants en provenance des États-Unis et de l'Europe de l'Ouest et aux immigrants non occidentaux.

Les résultats de la première équation montrent qu'en comparaison des femmes, les hommes ont des revenus plus élevés. Afin de contrôler pour l'effet de l'âge, nous avons introduit trois variables représentant chacune une catégorie d'âge et qui s'étendent sur un horizon de dix ans, entre 25 et 54 ans. Il semble que le revenu augmente tout au long de la période de vie active. Une variable « type de ménage » a également été créée afin de représenter l'idée théorique voulant que les personnes qui vivent en couple tendent à avoir une participation plus grande au marché du travail et à effectuer plus d'investissements en capital humain que les personnes vivant seules. Les diplômes obtenus dans des pays occidentaux favorisent considérablement le revenu, et leur rendement est d'autant plus important que le diplôme est élevé, ce qui n'est pas le cas pour les diplômes obtenus dans des pays non occidentaux. En ce qui a trait à l'usage des langues officielles, le bilinguisme a un effet positif sur le revenu à l'extérieur du Québec et l'unilinguisme anglais a un effet négatif sur le revenu au Québec. De façon peu surprenante, ceux qui ne connaissent aucune des deux langues officielles sont les plus défavorisés.

Nos résultats montrent que les catégories « Cadres », « Professionnels », « Superviseurs » et « Personnel administratif et commis principaux » se placent parmi les premières en matière d'effet sur le revenu. Au contraire, l'effet des catégories « Personnel intermédiaire de la vente et des services », « Travailleurs manuels semi-spécialisés » et « Autres travailleurs manuels » est relativement faible. La nature de la principale source de revenus est un déterminant important du revenu. Par rapport à la catégorie « Traitements et salaires », presque toutes les autres catégories ont un effet négatif évident sur le revenu. Seule la catégorie « Revenus de placements » est positivement associée au niveau de revenu chez les immigrants occidentaux. L'effet du type de ménage varie selon le groupe et la catégorie. Également, le fait de résider dans une région métropolitaine favorise le revenu.

Les perspectives d'emploi ainsi que le coût de la vie diffèrent selon les régions. Les travaux de Boudarbat et Boulet (2007) ont notamment montré que les immigrants du Québec vivent des difficultés plus prononcées sur le marché du travail que ceux de l'Ontario et de la Colombie-Britannique. Afin de saisir l'effet du lieu de résidence sur le revenu, nous avons introduit quatre variables muettes indiquant respectivement le Québec, l'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique, provinces dans lesquelles se concentrent la plupart des immigrants, en prenant les autres provinces comme référence. Nous constatons que le fait de résider dans les trois dernières provinces a un impact favorable sur le revenu. L'effet de demeurer au Québec n'est pas significatif. Enfin, nous constatons que

TABLEAU 2

Estimation de l'équation du revenu du travail

(Moindres carrés ordinaires)²

Variable dépendante : logarithme du revenu

	Modèle 1 Total	Modèle 2		Modèle 3	
		Canadiens de naissance	Immigrants non occidentaux	Immigrants occidentaux	Immigrants non occidentaux
Homme	0,334*** (119,79)	0,360*** (115,77)	0,189*** (25,52)	0,370*** (201,02)	0,197*** (163,29)
Groupe d'âge (référence : 25-34 ans)					
35-44	0,250*** (79,08)	0,250*** (71,95)	0,241*** (27,85)	0,233*** (96,75)	0,197*** (138,02)
45-54	0,313*** (97,34)	0,314*** (89,31)	0,289*** (31,53)	0,270*** (110,27)	0,198*** (126,75)
Diplôme × Lieu des études (référence : Aucun diplôme)					
Études secondaires	0,085*** (18,69)	0,112*** (22,45)	-0,011 (22,45)	0,023*** (7,22)	-0,017*** (-7,98)
Diplômes inférieurs au baccalauréat obtenus dans les pays occidentaux	0,187*** (42,81)	0,212*** (44,46)	0,133*** (9,90)	0,084*** (27,38)	0,103*** (46,69)
Diplômes inférieurs au baccalauréat obtenus dans les autres pays	0,022** (2,11)	0,058 (0,80)	-0,043*** (-2,95)	0,064*** (3,86)	0,021*** (8,97)
Baccalauréats obtenus dans les pays occidentaux	0,325*** (59,36)	0,364*** (60,53)	0,254*** (15,33)	0,170*** (47,49)	0,214*** (79,2)
Baccalauréats obtenus dans les autres pays	0,002 (0,22)	0,206** (2,32)	-0,075*** (-5,17)	0,166*** (7,84)	0,018*** (7,56)
Diplômes de baccalauréat ou plus obtenus dans les pays occidentaux	0,416*** (63,31)	0,490*** (65,96)	0,252*** (13,70)	0,221*** (58,2)	0,270*** (90,18)
Diplômes de baccalauréat ou plus obtenus dans les autres pays	-0,013 (-0,94)	0,148** (2,32)	-0,087*** (-4,96)	0,080*** (3,59)	0,020*** (6,71)
Langues officielles (référence : Unilingue anglais, hors Québec)					
Unilingue français, Québec	-0,037 (-0,64)	0,003 (0,02)	-0,030 (-0,44)	-0,367*** (-9,48)	-0,010 (-0,85)
Unilingue français, hors Québec	-0,011 (-0,47)	0,002 (0,08)	-0,091 (-0,77)	0,008 (0,18)	-0,020 (-1,04)
Unilingue anglais, Québec	-0,105* (-1,75)	-0,050 (-0,23)	-0,063 (-0,90)	-0,355*** (-9,1)	-0,051*** (-4,47)
Anglais et français, Québec	0,016 (0,28)	0,059 (0,28)	-0,017 (-0,25)	-0,281*** (-7,32)	-0,025** (-2,3)
Anglais et français, hors Québec	0,015*** (3,30)	0,009* (1,73)	0,052*** (2,90)	0,066*** (21,78)	0,048*** (16,53)
Allophone	-0,291*** (-17,21)	-0,156* (-1,82)	-0,318*** (-16,19)	-0,198*** (-19,09)	-0,260*** (-81,31)
Profession (référence : Autre personnel de vente et des services et les autres)					
Cadres	0,723*** (123,38)	0,745*** (112,81)	0,587*** (38,05)	0,691*** (183,57)	0,547*** (217,25)
Professionnels	0,659*** (117,44)	0,643*** (100,19)	0,726*** (52,62)	0,670*** (190,49)	0,694*** (309,21)
Personnel semi-professionnel et technique	0,353*** (57,72)	0,363*** (52,80)	0,363*** (22,43)	0,292*** (73,26)	0,341*** (129,72)
Superviseurs	0,442*** (56,75)	0,435*** (51,19)	0,533*** (21,57)	0,397*** (75,05)	0,495*** (123,15)

Personnel administratif et commis principaux	0,468*** (67,72)	0,473*** (61,90)	0,504*** (24,61)	0,435*** (94,67)	0,466*** (139,81)
Personnel spécialisé de la vente et des services	0,339*** (44,52)	0,388*** (45,34)	0,156*** (8,02)	0,232*** (45,65)	0,127*** (40,3)
Travailleurs spécialisés en artisanat et métiers	0,416*** (66,13)	0,425*** (60,85)	0,394*** (21,65)	0,327*** (79,28)	0,369*** (124,71)
Personnel de bureau	0,344*** (59,04)	0,351*** (53,41)	0,353*** (23,79)	0,305*** (76,83)	0,317*** (131,29)
Personnel intermédiaire de la vente et des services	0,150*** (25,55)	0,162*** (24,42)	0,138*** (9,36)	0,078*** (19,72)	0,119*** (49,53)
Travailleurs manuels semi-spécialisés	0,304*** (51,60)	0,329*** (48,67)	0,273*** (19,73)	0,153*** (38)	0,248*** (110,51)
Autres travailleurs manuels	0,191*** (23,00)	0,193*** (20,55)	0,171*** (8,47)	0,178*** (30,26)	0,166*** (50,72)
Principales sources de revenus de la famille (référence : Traitements et salaires)					
Revenu d'un travail autonome	-0,194*** (-33,11)	-0,166*** (-24,81)	-0,258*** (-17,06)	-0,247*** (-75,13)	-0,252*** (-102,7)
Transferts gouvernementaux ou aucun revenu	-0,674*** (-90,56)	-0,644*** (-75,85)	-0,691*** (-40,34)	-0,821*** (-144,19)	-0,667*** (-239,44)
Revenus de placements	0,010 (0,60)	0,029 (1,56)	-0,137*** (-3,00)	0,084*** (7,62)	-0,132*** (-17,74)
Autres revenus	-0,519*** (-38,67)	-0,519*** (-36,04)	-0,575*** (-13,17)	-0,427*** (-45,89)	-0,565*** (-79,67)
Personne n'appartenant pas à une famille de recensement ou aucun renseignement familial	-0,287*** (-28,45)	-0,296*** (-25,29)	-0,246*** (-11,32)	-0,300*** (-37,88)	-0,215*** (-61,01)
Type de ménage (référence : Une famille, couple marié)					
Une famille, couple vivant en union libre	-0,018*** (-4,73)	-0,029*** (-7,36)	0,048*** (2,92)	0,009*** (2,9)	0,033*** (12,12)
Une famille, famille monoparentale	0,113*** (24,50)	0,098*** (19,19)	0,156*** (12,05)	0,212*** (65,88)	0,171*** (81,48)
Plus d'une famille	-0,016** (-2,27)	-0,049*** (-5,13)	0,034*** (3,09)	0,025*** (5,12)	0,048*** (26,53)
Personne vivant seule	0,242*** (22,47)	0,245*** (19,78)	0,238*** (9,24)	0,258*** (30,8)	0,221*** (52,75)
Deux personnes ou plus n'appartenant pas à une famille de recensement	0,070*** (5,86)	0,068*** (5,01)	0,082*** (2,86)	0,123*** (12,66)	0,083*** (17,96)
Région métropolitaine de recensement	0,080*** (27,03)	0,085*** (27,89)	-0,058*** (-3,27)	0,061*** (24,76)	-0,091*** (-31,5)
Lieu de résidence (référence : Les autres provinces)					
Québec	0,036 (0,62)	0,010 (0,05)	-0,075 (-1,09)	0,158*** (4,11)	-0,125*** (-11,09)
Ontario	0,132*** (32,06)	0,135*** (31,47)	0,039** (2,06)	0,029*** (7,85)	-0,019*** (-6,12)
Alberta	0,169*** (33,27)	0,173*** (32,36)	0,086*** (4,04)	0,067*** (15,56)	0,050*** (14,31)
Colombie-Britannique	0,056*** (11,34)	0,060*** (11,15)	-0,024 (-1,21)	-0,063*** (-15,52)	-0,088*** (-26,79)

Année d'immigration (référence : Après 2000)					
Avant 1980				0,277*** (124,52)	0,366*** (183,59)
1980-1989				0,206*** (72,57)	0,256*** (145,29)
1990-1999				0,110*** (44,15)	0,154*** (108,16)
Lieu d'origine (référence : Autres immigrants)					
Canadiens de naissance	0,196*** (43,78)				
Immigrants en provenance des États-Unis et de l'Europe	0,081*** (13,01)				
Constant	9,263*** (1 154,71)	9,405*** (1 255,54)	9,639*** (366,31)	9,458*** (1 723,41)	9,619*** (2 250,02)
R ²	0,262	0,268	0,226	0,242	0,243
Nombre d'observations	313 650	246 091	45 511	22 048	45 511

Note: Les *t* de *student* sont indiqués entre parenthèses. *** résultat significatif au seuil 0,01 ; ** résultat significatif au seuil 0,05 ; * résultat significatif au seuil 0,10.

Sources: Fichiers de microdonnées à grande diffusion (FMGD) du recensement de 2006, Fichiers des particuliers, Statistique Canada, calculs et présentation des auteurs.

les Canadiens de naissance et les immigrants occidentaux se trouvent dans une situation favorable sur le marché du travail.

Nous nous intéressons maintenant aux traitements différenciés entre Canadiens de naissance et immigrants non occidentaux en matière de revenu (modèle 2). Nous constatons d'abord que, chez les Canadiens de naissance, le fait de détenir un diplôme d'études secondaires ou plus favorise considérablement le revenu par rapport au fait de ne posséder aucun diplôme. Par ailleurs, le rendement de l'éducation est plus important chez les Canadiens de naissance que chez les immigrants, quel que soit le niveau du diplôme. Enfin, les immigrants non occidentaux peuvent améliorer de façon importante leur revenu si leur diplôme a été obtenu dans un pays occidental, particulièrement s'il s'agit d'un diplôme de niveau baccalauréat ou plus. À l'opposé, si leur diplôme a été obtenu dans un pays non occidental, l'effet sur leur revenu est négatif. Par ailleurs, il semblerait dans ce cas que plus le diplôme obtenu est élevé, plus son rendement (le coefficient estimé) est faible. L'impact négatif des diplômes obtenus dans des pays non occidentaux peut avoir pour origine le faible degré de « transférabilité » de compétences des immigrants originaires des nouveaux pays sources. D'autres facteurs sociaux, économiques et institutionnels, comme la reconnaissance de diplômes étrangers, le dualisme ou la segmentation du marché du travail et la discrimination réduisent également fortement le rendement de l'éducation chez les immigrants. Nous retrouvons ici une partie des résultats de Piché *et al.*

(2002), qui notent l'absence d'effet de facteurs tels que la durée de la scolarité et la connaissance des langues officielles sur le revenu des immigrants. D'après ces auteurs, les nouveaux arrivants seraient en effet amenés à accepter des emplois sous-qualifiés, limitant l'influence de compétences liées à leur capital humain dans le processus d'accès au marché du travail.

Comme nous l'avons déjà souligné, l'usage de la langue officielle du pays d'accueil et les compétences dans cette langue constituent des facteurs importants de l'intégration des immigrants au marché du travail (Chiswick et Miller 2007, 2003, 2001; Chiswick *et al.* 2006). Nos résultats montrent que, tant chez les Canadiens de naissance que chez les immigrants non occidentaux, par rapport à la catégorie de référence (unilingue anglais, hors Québec), seul le bilinguisme a un effet positif sur le revenu à l'extérieur du Québec. Ceux qui ne connaissent ni l'anglais ni le français sont toujours les plus défavorisés, puisque cela a un impact négatif sur le revenu – impact plus important pour les immigrants que pour les Canadiens de naissance.

Dans le dernier modèle, nous introduisons l'année d'arrivée des immigrants sur le territoire canadien afin de saisir l'effet de l'assimilation sur le revenu. Lorsque nous contrôlons les données pour cette variable, les diplômes obtenus dans des pays non occidentaux ont une influence positive sur le revenu. Le rendement de ces diplômes demeure toutefois beaucoup plus faible que celui des diplômes occidentaux.

Pour nos deux catégories d'immigrants, plus l'année d'immigration est récente, plus les gains annuels diminuent. Les cohortes les plus récentes (celles des immigrants admis après 2000) présentent les revenus les plus faibles, rejoignant les thèses développées par la théorie de l'assimilation. De manière générale, il apparaît que la durée de résidence au Canada exerce un effet plus favorable à l'amélioration du revenu pour les anciennes cohortes d'immigrants non occidentaux par rapport aux cohortes plus récentes et aux immigrants venus d'Europe et des États-Unis.

La décomposition de la différence de revenu

Nous avons vu que le revenu moyen des immigrants non occidentaux était nettement inférieur à celui des Canadiens de naissance et à celui des immigrants occidentaux. Nous nous intéressons donc aux facteurs permettant d'expliquer ces écarts. La méthode de décomposition proposée par Oaxaca (1973) et Blinder (1973) permet de déterminer quelle part de la différence de revenu entre les immigrants et les Canadiens de naissance est attribuable à des différences dans les caractéristiques des deux populations et quelle part est attribuable à la différence de rendement qu'une

caractéristique donnée exerce sur les revenus des individus de chaque population (Swidinsky et Swidinsky 2002). Selon cette méthode, l'écart de revenu entre les deux groupes peut être décomposé sous la forme suivante :

$$\log \tilde{y}_a - \log \tilde{y}_b = \hat{\beta}_a(\bar{X}_a - \bar{X}_b) + (\hat{\beta}_a - \hat{\beta}_b)\bar{X}_b$$

où $\tilde{y}_a$ et $\tilde{y}_b$ sont les moyennes géométriques du revenu estimé des deux groupes. L'écart de revenu moyen géométrique est ainsi décomposé en deux parties : (i) la partie attribuable à la différence d'attributs entre les travailleurs des deux groupes, $\hat{\beta}_a(\bar{X}_a - \bar{X}_b)$ – l'effet des caractéristiques observables, et (ii) la partie attribuable à la différence des paramètres des équations de revenu, $(\hat{\beta}_a - \hat{\beta}_b)\bar{X}_b$ – l'effet du rendement des attributs individuels, causé par des facteurs inobservables³.

Les résultats de cette décomposition sont présentés au tableau 3 et illustrés aux figures 2 et 3. La première décomposition contraste les résultats entre les Canadiens de naissance et les immigrants non occidentaux, alors que la seconde compare les immigrants occidentaux et les autres et permet d'inclure l'effet de la période d'immigration. Il convient de signaler que la décomposition détaillée des écarts expliqué et inexpliqué se heurte au problème d'identification de la contribution des variables catégorielles (niveau de scolarité, profession, province, etc.). Dans la pratique, ces variables sont transformées en variables dichotomiques, chacune représentant une catégorie. Pour des raisons de colinéarité, une de ces catégories devrait être omise. Or, le choix de cette catégorie de référence affecte les résultats de la décomposition. Jann (2008) a proposé une solution à ce problème et l'a intégrée à un module du logiciel Stata. Ce module (Oaxaca 1973) est utilisé dans nos analyses empiriques.

Il apparaît que seuls 23,7 % de la différence de revenu entre Canadiens de naissance et immigrants non occidentaux sont expliqués par des différences au niveau des caractéristiques observables entre les deux groupes. L'écart résiduel est dit inexpliqué (ou ajusté), car il serait observé même si les immigrants et les Canadiens de naissance avaient les mêmes caractéristiques. En d'autres termes, le statut d'immigrant se traduit par un traitement différencié sur le revenu. Il s'agit à présent d'identifier les variables qui contribuent le plus aux écarts expliqué et inexpliqué.

Nous constatons d'abord que l'effet du rendement du fait d'être un homme est positif et explique 33,8 % de la différence du revenu, ce qui signifie que l'écart de revenu entre hommes et femmes est beaucoup plus important chez les Canadiens de naissance que chez les immigrants non occidentaux.

TABLEAU 3
Décomposition de la différence de revenu

	Décomposition entre Canadiens de naissance et immigrants non occidentaux		Décomposition entre immigrants occidentaux et immigrants non occidentaux	
	Effet	%	Effet	%
Différence de revenu (en logarithme)	0,257	100,0	0,261	100,0
Effet total des caractéristiques	0,061	23,7	0,191	73,2
Effet total du rendement	0,196	76,3	0,070	26,8
Contribution des divers facteurs à la différence du revenu				
Homme				
Effet des caractéristiques	0,001	0,3	0,000	-0,2
Effet du rendement	0,087	33,8	0,088	33,6
Groupe d'âge				
Effet des caractéristiques	-0,005	-1,8	0,021	8,0
Effet du rendement	0,012	4,6	0,043	16,6
Diplôme et lieu des études				
Effet des caractéristiques	0,062	24,3	0,048	18,2
Effet du rendement	0,098	38,2	-0,012	-4,7
Langues officielles				
Effet des caractéristiques	0,014	5,5	0,011	4,2
Effet du rendement	-0,006	-2,2	-0,036	-13,8
Profession				
Effet des caractéristiques	0,032	12,4	0,046	17,5
Effet du rendement	0,018	6,9	-0,011	-4,2
Principales sources de revenus de la famille				
Effet des caractéristiques	-0,004	-1,5	0,011	4,4
Effet du rendement	0,001	0,5	-0,012	-4,5
Année d'immigration				
Effet des caractéristiques			0,053	20,2
Effet du rendement			-0,044	-16,8
Autres facteurs	-0,054	-21,1	0,056	21,6

Sources : Fichiers de microdonnées à grande diffusion (FMGD) du recensement de 2006, Fichiers des particuliers, Statistique Canada, calculs et présentation des auteurs.

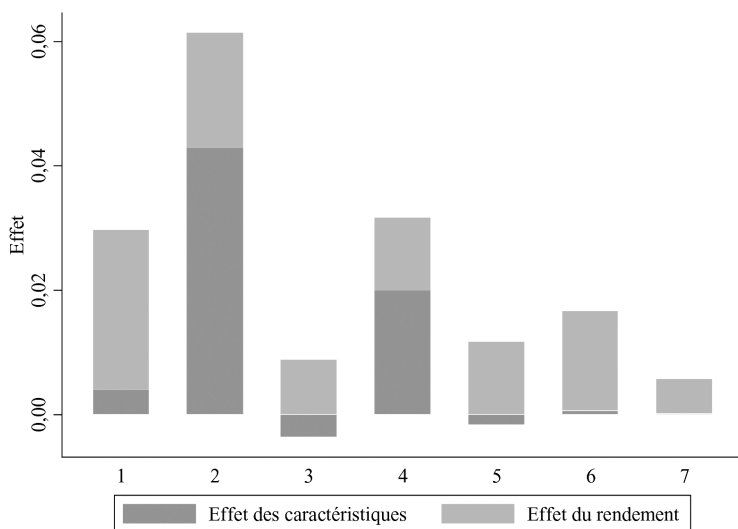
Les facteurs les plus importants dans l'explication de la différence de revenu sont les deux effets de l'éducation, auxquels 24,3 % et 38,2 % de l'écart de revenu sont respectivement attribués. En particulier, un effet du rendement positif du diplôme implique que, toutes choses étant égales par ailleurs, le diplôme des Canadiens de naissance est plus rentable que celui des immigrants des autres pays sur le marché du travail.

Afin d'examiner en détail l'impact du diplôme et du lieu des études sur la différence de revenu, nous illustrons les effets des caractéristiques et du rendement de chaque catégorie (Figure 2). L'effet des caractéristiques est

positif pour les diplômes obtenus dans un pays occidental, en particulier pour les diplômes inférieurs au baccalauréat et pour le baccalauréat lui-même (Figure 2 – catégories 2 et 4). Ce fait peut s'expliquer de la façon suivante: d'une part, comme nous l'avons vu dans le tableau 1, la proportion des diplômes obtenus dans un pays occidental est beaucoup plus élevée chez les Canadiens de naissance que chez les immigrants; d'autre part, le rendement des diplômes obtenus dans un pays occidental est plus important chez les Canadiens de naissance que chez les immigrants. Ces caractéristiques jouent donc un rôle important. En revanche, bien que la proportion des diplômes obtenus dans les pays non occidentaux soit nettement plus élevée chez les immigrants, l'effet de ces diplômes sur le revenu est négatif par rapport à la catégorie «Aucun diplôme» sur le marché du travail (Tableau 2). Cela conduit à un effet négatif des caractéristiques pour les catégories 2 et 4. L'effet du rendement est positif pour toutes les catégories, surtout pour les catégories «Études secondaires», «Diplôme

FIGURE 2

Contribution du diplôme et du lieu des études à la différence de revenu entre Canadiens de naissance et immigrants non occidentaux



Référence: Aucun diplôme.

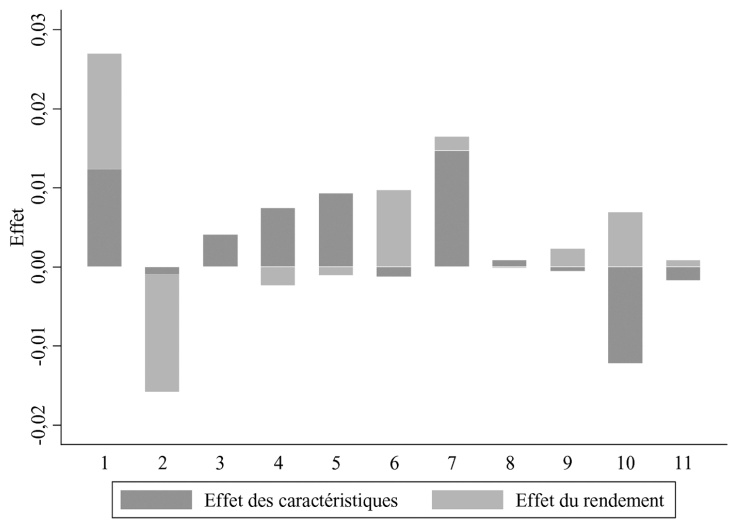
- | | | | |
|---|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
| 1 | Études secondaires | 5 | Bac., autres pays |
| 2 | Inférieur au bac., pays occidentaux | 6 | Supérieur au bac., pays occidentaux |
| 3 | Inférieur au bac., autres pays | 7 | Supérieur au bac., autres pays |
| 4 | Bac., pays occidentaux | | |

Sources: Fichiers de microdonnées à grande diffusion (FMGD) du recensement de 2006, Fichiers des particuliers, Statistique Canada, calculs et présentation des auteurs.

inférieur au bac., pays occidentaux», «Baccalauréat» et «Supérieur au bac., pays occidentaux», ce qui signifie un rendement plus important des diplômes des Canadiens de naissance. Ces résultats viennent étayer les constats faits dans les parties précédentes.

L'effet agrégé des caractéristiques de la profession est positif et explique 12,4 % de la différence du revenu, ce qui signifie que le groupe de référence (Autre personnel de la vente et des services et les autres) est moins important chez les Canadiens de naissance. L'effet agrégé du rendement de la profession est également positif et explique 6,9 % de la différence du revenu, ce qui implique que les Canadiens de naissance se concentrent dans les secteurs dont le rendement est élevé. Afin d'examiner en détail l'impact des secteurs d'activité sur l'écart de revenu, nous illustrons les effets des caractéristiques et du rendement de chaque profession (Figure 3).

FIGURE 3
Contribution des professions à la différence de revenu
entre Canadiens de naissance et immigrants



Référence: Autre personnel de la vente et des services et les autres.

- | | |
|--|---|
| 1 Cadres | 7 Travailleurs spécialisés en artisanat et métiers |
| 2 Professionnels | 8 Personnel de bureau |
| 3 Personnel semi-professionnel et technique | 9 Personnel intermédiaire de la vente et des services |
| 4 Superviseurs | 10 Travailleurs manuels semi-spécialisés |
| 5 Personnel administratif et commis principaux | 11 Autres travailleurs manuels |
| 6 Personnel spécialisé de la vente et des services | |

Sources: Fichiers de microdonnées à grande diffusion (FMGD) du recensement de 2006, Fichiers des particuliers, Statistique Canada, calculs et présentation des auteurs.

L'effet des caractéristiques est positif pour les catégories « Cadres », « Personnel semi-professionnel et technique », « Superviseurs », « Personnel administratif et commis principaux » et « Travailleurs spécialisés en artisanat et métiers », ce qui signifie que les travailleurs natifs du Canada se répartissent surtout entre ces catégories qui s'inscrivent plutôt dans les professions de « col blanc ». En revanche, les immigrants des autres pays se concentrent surtout dans la catégorie « Travailleurs manuels semi-spécialisés ». L'effet positif du rendement se traduit essentiellement par le rendement plus important des « Cadres », du « Personnel spécialisé de la vente et des services » et des « Travailleurs manuels semi-spécialisés » tant chez les Canadiens de naissance que chez les immigrants.

En ce qui concerne la décomposition entre immigrants américains et européens et immigrants des autres pays, nous constatons que, contrairement à la première décomposition, la différence de revenu entre ces deux groupes est dominée par l'effet des caractéristiques (73,2 %). L'effet du rendement des caractéristiques ne représente que 26,8 % de la différence de revenu.

Les deux effets du groupe d'âge sont positifs et expliquent environ un quart de la différence de revenu. Ce résultat peut s'expliquer par deux facteurs. D'une part, les immigrants occidentaux sont, dans l'ensemble, plus âgés que les immigrants non occidentaux. D'autre part, la différence de revenu entre les travailleurs âgés et les jeunes travailleurs est plus importante chez les immigrants occidentaux que chez les autres (Tableau 2).

Grâce à la proportion très élevée des diplômes occidentaux chez les immigrants américains et européens, l'effet des caractéristiques de l'éducation est positif et explique 18,2 % de l'écart de revenu entre les deux groupes. Cependant, l'effet du rendement des caractéristiques est négatif (-4,7 %), annulant une petite partie de l'avantage du diplôme des immigrants occidentaux.

Un autre effet important des caractéristiques est celui de l'année d'immigration (20,2 %). Ceci peut s'expliquer par la proportion élevée des immigrants occidentaux présents depuis longtemps sur le territoire canadien. Néanmoins, comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'effet de l'année d'immigration sur le revenu pour les immigrants occidentaux est moins important par rapport à l'effet observé chez les immigrants non occidentaux. Cela conduit à un effet négatif du rendement de l'année d'immigration.

Conclusion

La situation des immigrants est au cœur des questionnements politiques et sociaux dans les sociétés multiculturelles. En Amérique du Nord et en

Europe, les sciences sociales se penchent très attentivement sur les trajectoires suivies par les immigrants. De nouvelles sources de données quantitatives permettent désormais d'examiner précisément leurs positions sur le marché de l'emploi et de les comparer avec celles des Canadiens de naissance. Nous avons effectué une telle comparaison à partir des données du recensement canadien de 2006 en analysant les niveaux de revenus et en portant une attention particulière aux immigrants issus des nouveaux bassins d'immigration.

Nos résultats montrent sans ambiguïté que les Canadiens de naissance et les immigrants occidentaux sont mieux positionnés dans l'échelle des revenus que les immigrants non occidentaux. Leur maîtrise parfois imparfaite de la langue et les difficultés à faire reconnaître les diplômes qu'ils ont obtenus dans leur pays d'origine renforcent encore ce désavantage. Nos analyses montrent en effet que si le niveau d'éducation des immigrants est relativement élevé, le rendement de l'éducation est faible chez ceux originaires des nouveaux pays sources. Le lieu d'études est un facteur important qui affecte le revenu des immigrants. Un diplôme obtenu dans un pays occidental augmente considérablement le revenu, indépendamment du niveau d'éducation. Par ailleurs, plus le diplôme obtenu dans un pays non occidental est élevé, plus son rendement relatif est faible.

Les déterminants de cette faible performance en matière de revenus ne relèvent pas seulement de caractéristiques personnelles, que ce soit la formation initiale, la maîtrise des langues officielles, la profession, le lieu de résidence, l'âge ou la composition familiale. Toutes choses étant égales par ailleurs, les écarts atteignent des niveaux considérables en ce qui concerne les immigrants non occidentaux. Les résultats de la décomposition de la différence de revenu montrent que l'écart de revenu entre les Canadiens de naissance et les immigrants non occidentaux est dominé par l'effet du rendement des caractéristiques, à savoir celui des facteurs inobservables, dont une segmentation et une possible discrimination sur le marché du travail. Plusieurs études, citées dans cet article, ont dégagé des résultats similaires qui soulignent la surreprésentation dans les faibles revenus et les emplois précaires, voire le déclassement des nouveaux immigrants. Elles concluent toutes à un effet propre de l'origine sur l'intégration économique, une fois contrôlées les variables actives. Ces résultats laissent supposer que, comparativement aux cohortes précédentes, les cohortes récentes d'immigrants auront probablement, du moins dans un avenir proche, plus de difficulté à joindre les deux bouts et seront également plus vulnérables aux chocs sur le plan financier.

Notes

1. Avant l'âge de 25 ans, ceux qui poursuivent des études universitaires ont encore des revenus précaires ou provisoires, et passé l'âge de 54 ans, certains travailleurs commencent à sortir du marché du travail. Nous avons ainsi considéré que les personnes âgées de 25 à 54 ans étaient les plus susceptibles d'être des participants actifs au marché du travail. Une autre raison justifiant ce choix est liée à la structure par âge différenciée des populations native du pays et immigrante. Cette dernière est plutôt centrée sur le groupe d'âge de 30 à 50 ans. La restriction de l'échantillon aux personnes âgées de 25 à 54 ans rend les deux populations plus comparables.
2. Les coefficients peuvent s'interpréter comme une augmentation (ou une diminution, si le coefficient est négatif) relative du revenu pour ceux qui possèdent la caractéristique illustrée par rapport au groupe de référence. Par exemple, un coefficient de 0,1 associé à une caractéristique donnée, signifie que ceux qui ont cette caractéristique obtiennent un revenu supérieur de 10 % par rapport à ceux qui ont la caractéristique du groupe de référence. Ces effets sont des effets nets, c'est-à-dire qu'il s'agit de l'effet de cette variable sur le revenu une fois que l'on contrôle pour l'effet des autres variables incluses dans le modèle de régression.
3. Les détails de cette méthode sont présentés dans l'annexe.

Bibliographie

- Blinder, A. S., 1973. « Wage Discrimination: Reduced Form and Structural Estimates », *Journal of Human Resources*, vol. 8, n° 4, p. 436-455.
- Bonikowska, A., F. Hou et G. Picot, 2011. « A Canada-US Comparison of Labour Market Outcomes among Highly Educated Immigrants », *Canadian Public Policy*, vol. 37, n° 1, p. 25-48.
- Boudarbat, B. et M. Boulet, 2007. « Détérioration des salaires des nouveaux immigrants au Québec par rapport à l'Ontario et à la Colombie-Britannique », *Choix IRPP*, vol. 13, n° 7, novembre, 36 p.
- Boudarbat, B. et G. Grenier, 2014. *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec*. Rapport remis au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.
- Chiswick, B. R. et P. W. Miller, 2007. *Matching Language Proficiency to Occupation: The Effect on Immigrants' Earnings*. Bonn, Institute for the Study for Labour, IZA Discussion Paper, n° 2587.
- Chiswick, B. R. et P. W. Miller, 2003. « The Complementarity of Language and Other Human Capital: Immigrant Earnings in Canada », *Economics of Education Review*, vol. 22, n° 5, p. 469-480.
- Chiswick, B. R. et P. W. Miller, 2001. « A Model of Destination-Language Acquisition: Application to Male Immigrants in Canada », *Demography*, vol. 38, n° 3, p. 391-409.
- Chiswick, B. R., Y. L. Lee et P. W. Miller, 2006. « Immigrant's Language Skills and Visa Category », *International Migration Review*, vol. 40, n° 2, p. 419-450.
- Ehrenberg, R. G. et R. S. Smith, 1982. *Modern Labor Economics: Theory and Public Policy*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Ferrer, A., D. A. Green et W. C. Riddell, 2006. « The Effect of Literacy on Immigrant Earnings », *The Journal of Human Resources*, vol. 41, n° 2, p. 380-410.

- Finnie, R. et R. Meng, 2002. « Minorities, Cognitive Skills and Incomes of Canadians », *Canadian Public Policy*, vol. 28, n° 2, p. 257-273.
- Frenette, M., 2002. *La détérioration des gains des immigrants s'étend-elle aux immigrants qui travaillent de façon autonome ?* Statistique Canada, Direction des études analytiques: documents de recherche, n° 195.
- Frenette, M. et R. Morissette, 2003. *Convergeront-ils un jour ? Les gains des travailleurs immigrants et de ceux nés au Canada au cours des deux dernières décennies*. Statistique Canada, Direction des études analytiques: documents de recherche, n° 215.
- Galarneau, D. et R. Morissette, 2004. « Les immigrants sont-ils perdants ? », Statistique Canada, *L'emploi et le revenu en perspective*, vol. 5, n° 6.
- Grant, H. et A. Sweetman, 2004. « Introduction to Economic and Urban Issues in Canadian Immigration Policy », *Canadian Journal of Urban Research*, vol. 13, n° 1, p. 1-24.
- Green, D. A. et C. Worswick, 2012, « Immigrant Earnings Profiles in the Presence of Human Capital Investment: Measuring Cohort and Macro Effects », *Labour Economics*, Elsevier, vol. 19, n° 2, p. 241-259.
- Jann, B., 2008. « The Blinder-Oaxaca Decomposition for Linear Regression Models », *The Stata Journal*, vol. 8, n° 4, p. 453-479.
- Kazempur, A. et S. S. Halli, 2001a. « The Changing Colour of Poverty in Canada », *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, vol. 38, n° 2, p. 217-238.
- Kazempur, A. et S. S. Halli, 2001b. « Immigrants and 'New Poverty': The Case of Canada », *International Migration Review*, vol. 35, n° 4, p. 1129-1156.
- Kazempur, A. et S. S. Halli, 2000a. « The Colour of Poverty: A Study of the Poverty of Ethnic and Immigrant Groups in Canada », *International Migration*, vol. 38, n° 1, p. 69-88.
- Kazempur, A. et S. S. Halli, 2000b. « The Changing Colour of Poverty in Canada », *Canadian Review of Sociology*, vol. 38, n° 2, p. 217-238.
- Ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration, 1971. *Immigration statistiques, 1970*, Catalogue n° M22-1/1970, Ottawa.
- Morissette, R. et C. Bérubé, 1996. *Aspects longitudinaux de l'inégalité des revenus au Canada*. Statistique Canada, 11F0019MPF n° 94.
- Oaxaca, R., 1973. « Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets », *International Economic Review*, vol. 14, n° 3, p. 693-709.
- Oaxaca, R. et M. R. Ransom, 1994. « On Discrimination and the Decomposition of Wage Differentials », *Journal of Econometrics*, vol. 61, n° 1, p. 5-21.
- Pendakur, K. et R. Pendakur, 1998. « The Colour of Money: Earnings Differentials among Ethnic Groups in Canada », *Canadian Journal of Economics*, vol. 31, n° 3, p. 518-548.
- Piché, V., J. Renaud et L. Gingras, 2002. « L'insertion économique des nouveaux immigrants dans le marché du travail à Montréal: une approche longitudinale », *Population-F*, vol. 57, n° 1, p. 63-90.
- Picot, G., 2004. « The Deteriorating Economic Welfare of Canadian Immigrants », *Canadian Journal of Urban Research*, vol. 13, n° 1, p. 25-46.
- Picot, G., F. Hou et S. Coulombe, 2007. *Chronic Low Income and Low-Income Dynamics among Recent Immigrants*. Statistics Canada, Analytical Studies Branch research paper series, n° 294.

- Picot, G. et F. Hou, 2003. *The Rise in Low-Income Rates among Immigrants in Canada*. Statistics Canada, Analytical Studies Branch research paper series, n° 198.
- Reimers, C. W., 1983. « Labour Market Discrimination Against Hispanic and Black Men », *Review of Economics and Statistics*, vol. 65, n° 14, p. 570-579.
- Renaud, J., V. Piché et J.-F. Godin, 2003. « L'origine nationale et l'insertion économique des immigrants au cours de leurs dix premières années au Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. 35, n° 1, p. 165-184.
- Statistique Canada, 2009. *Regard sur le marché du travail canadien*, 2007, N° 71-543-G. <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-222-x/71-222-x2008001-fra.pdf> [consulté le 4 juillet 2015].
- Statistique Canada, 2007. *Immigration et citoyenneté, Recensement de 2006*, N° 97-557-XWF2006002. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/rt-td/immcit-fra.cfm> [consulté le 4 juillet 2015].
- Statistique Canada, 2006. *Les immigrants sur le marché canadien du travail en 2006 : analyse selon la région ou le pays de naissance*. Ottawa. <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-606-x/71-606-x2008002-fra.htm> [consulté le 5 juillet 2015].
- Sweetman, A., 2004. *Qualité de l'éducation des immigrants dans leur pays d'origine et résultats sur le marché du travail canadien*. Statistique Canada, Direction des études analytiques : documents de recherche, n° 234.
- Swidinsky, R. et M. Swidinsky, 2002. « The Relative Earnings of Visible Minorities in Canada: New Evidence from the 1996 Census », *Relations Industrielles/Industrial Relations*, vol. 57, n° 4, p. 630-659.

ANNEXE

La décomposition de Blinder-Oaxaca

Supposons qu'il y ait deux régimes de salaire, un pour les Canadiens de naissance, a , et un autre pour les immigrants, b :

$$\log y_{a,i} = \beta_a X_i + \varepsilon_{a,i} \quad \text{pour les non-immigrants} \quad (1)$$

$$\log y_{b,i} = \beta_b X_i + \varepsilon_{b,i} \quad \text{pour les immigrants} \quad (2)$$

où $y_{a,i}$ et $y_{b,i}$ sont respectivement le revenu des non-immigrants et celui des immigrants; X_{ai} et X_{bi} sont des vecteurs qui caractérisent les attributs individuels.

D'une façon générale, l'écart de revenu entre les deux groupes peut être décomposé sous la forme suivante (Reimers 1983) :

$$\log \tilde{y}_a - \log \tilde{y}_b = (\bar{X}_a - \bar{X}_b)[D\hat{\beta}_a + (I - D)\hat{\beta}_b] + [(I - D)\bar{X}_a + D\bar{X}_b](\hat{\beta}_a - \hat{\beta}_b) \quad (3)$$

où $\tilde{y}_a$ et $\tilde{y}_b$ sont les moyennes géométriques du revenu estimé des deux groupes; I est la matrice identité et D , une matrice diagonale de pondération. L'écart de revenu moyen géométrique est ainsi décomposé en deux parties : (i) la partie attribuable à la différence d'attributs entre les deux groupes, et (ii) la partie attribuable à la différence des paramètres des équations de revenu, autrement dit, la différence de rendement des attributs individuels, causée par la discrimination du marché du travail et d'autres facteurs inobservables.

La mesure des diverses sources de l'écart dépend du choix de pondération dans la matrice D (*ibid.* : 573). Ce choix est équivalent à une hypothèse sur les équations de revenu. Si nous supposons que le revenu du groupe a (Canadiens de naissance) suit une fonction sans discrimination, et que le revenu du groupe b (immigrants) est réduit par certains facteurs, D est égal à I :

$$\log \tilde{y}_a - \log \tilde{y}_b = (\bar{X}_a - \bar{X}_b) \hat{\beta}_a + \bar{X}_b (\hat{\beta}_a - \hat{\beta}_b) \quad (4)$$

D'autre part, en vertu de l'hypothèse selon laquelle la discrimination se manifeste par l'élévation imméritée du revenu du groupe b , autrement dit, le groupe b est excessivement payé par rapport au marché du travail non discriminatoire, alors D prend la valeur 0 :

$$\log \tilde{y}_a - \log \tilde{y}_b = (\bar{X}_a - \bar{X}_b) \hat{\beta}_b + \bar{X}_a (\hat{\beta}_a - \hat{\beta}_b) \quad (5)$$

Par ailleurs, selon Oaxaca et Ransom (1994), l'écart de revenu entre deux régimes peut se décomposer sous la forme suivante :

$$\log \tilde{y}_a - \log \tilde{y}_b = \bar{X}_a (\hat{\beta}_a - \beta^*) + \bar{X}_b (\beta^* - \hat{\beta}_b) + (\bar{X}_a - \bar{X}_b) \beta^* \quad (6)$$

où β^* est la structure de salaire non discriminatoire, qui est généralement inobservable. L'écart de revenu s'exprime par la somme de : (i) l'avantage de salaire du groupe a , (ii) le désavantage de salaire du groupe b et (iii) l'écart de productivité entre les deux groupes dans un marché du travail non discriminatoire. Comme β^* est inobservable, nous devons faire une hypothèse dans la pratique. Il est facile de vérifier que $D = I$ si $\hat{\beta}_a = \beta^*$ et $D = 0$ si $\hat{\beta}_b = \beta^*$.

Dans la présente étude, nous supposons que le revenu des Canadiens de naissance suit une fonction sans discrimination et que le revenu des immigrants du sud est réduit par des facteurs institutionnels, nous prenons $D = I$ dans les analyses suivantes. Nous avons alors :

$$\log \tilde{y}_a - \log \tilde{y}_b = (\bar{X}_a - \bar{X}_b) \hat{\beta}_a + \bar{X}_b (\hat{\beta}_a - \hat{\beta}_b)$$

De plus, avec les résultats d'estimation, nous pouvons analyser la contribution de chaque variable indépendante à la différence de revenu entre Canadiens de naissance et immigrants. Soit $X = \{x_k\}_1^K$ le vecteur des variables explicatives, et $\hat{\beta} = \{\hat{\beta}_k\}_1^K$ le vecteur des coefficients estimés, la différence entre deux groupes (3) peut s'écrire sous la forme :

$$\Delta y = \log \tilde{y}_a - \log \tilde{y}_b = \sum_{k=1}^K (\hat{\beta}_{k,a} (\bar{x}_{k,a} - \bar{x}_{k,b}) + (\hat{\beta}_{k,a} - \hat{\beta}_{k,b}) \bar{x}_{k,b}) = \Delta y \left(\sum_{i=1}^K (P_k^x + P_k^\beta) \right) \quad (7)$$

où $P_k^x = \hat{\beta}_{k,a} (\bar{x}_{k,a} - \bar{x}_{k,b}) / \Delta W$ et $P_k^\beta = (\hat{\beta}_{k,a} - \hat{\beta}_{k,b}) \bar{x}_{k,b} / \Delta W$ représentent respectivement, pour la variable x_k , la contribution en pourcentage de l'effet des caractéristiques et celle de l'effet du rendement à la différence de revenu entre natifs et immigrants.

Diversité urbaine



Nouvelles du GRDU

Les jeunes d'origine haïtienne au Québec : d'hier à aujourd'hui
Volume 14, numéro 2, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1035429ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1035429ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)
1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

(2014). Nouvelles du GRDU. *Diversité urbaine*, 14 (2), 147–151.
<https://doi.org/10.7202/1035429ar>

Tous droits réservés © Groupe de recherche diversité urbaine et CEETUM, 2014

Cet document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Nouvelles du GRDU

Des nouvelles de la revue *Diversité urbaine*

L'année 2015 a été marquée par plusieurs changements au sein du comité de rédaction de la revue *Diversité urbaine*, en commençant par le remplacement à la direction de la revue de **Sylvie Fortin** et **Josiane Le Gall**, dorénavant rédactrice, par **Deirdre Meintel**. Géraldine Mossière se joint à l'équipe de *Diversité urbaine* en tant que rédactrice, et Fabien Maillé-Paulin remplace Catherine Laurent Sédillot au poste d'adjoint à la rédaction. Nous avons dorénavant le plaisir de compter Fernanda Claudio, Sylvie Fortin, Victor Piché et Sarah Wilkins-Laflamme au sein de notre comité de lecture internationale. Nous les remercions pour leur collaboration en tant que membres de ce comité.

Deux numéros spéciaux sont en préparation pour l'année 2016. Le premier sera dirigé conjointement par **Marie-Thérèse Chicha** et **Marie-Jeanne Blain** et portera sur l'intégration des immigrants professionnels, notamment dans le domaine de la santé. Le second, dirigé par **Géraldine Mossière**, s'intéressera aux thèmes « Jeunes, religion et diversité ».

Des nouvelles des membres du GRDU

Deirdre Meintel est devenue directrice du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) en juin 2015. Celle-ci, avec d'autres collègues, dont Josiane Le Gall et Géraldine Mossière, ainsi que des assistants de recherche, travaille avec la Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal, et le CSSS de la Montagne au développement d'un cours de formation continue en ligne qui portera sur la diversité religieuse. Ce cours sera destiné aux praticiens et intervenants dans le milieu de la santé à travers le Québec.

Géraldine Mossière poursuit son projet de recherche (financé par le FQRSC 2014-2017) « Trajectoires religieuses et défis identitaires de Franco-Québécois nés catholiques: une ethnographie des itinéraires de sens ». Les assistants continuent à mener des entrevues sur le terrain, et les premiers résultats sortiront dans les prochains mois (atelier de travail international prévu à Tübingen,

en Allemagne, « Secular Bodies, Affects, and Emotions » en février 2016 ; atelier sur le catholicisme, à Lyon, en avril 2016). Pour plus d'informations sur le projet, voir : <http://www.grdu.umontreal.ca/fr/projets-actuels.html>.

De plus, une journée d'étude sur la mort dans le contexte de l'adoption de la loi 2 sur l'aide médicale à mourir en contexte de diversité ethnique et religieuse est prévue le 11 mars dans le cadre des activités de l'axe 4 du CEETUM dont Géraldine Mossière est responsable.

Jean Ignace Olazabal est professeur invité au département d'anthropologie de l'Université de Montréal depuis janvier 2015.

Victor Piché a été nommé en 2014 membre du Comité scientifique international de la revue *Sociétés plurielles* de l'Université Sorbonne Paris Cité.

Dimensions du pluralisme religieux québécois – état du projet

Des nouvelles du terrain

Plusieurs membres du GRDU sont impliqués dans ce projet, dont Deirdre Meintel (directrice), Josiane Le Gall et Géraldine Mossière, ainsi que d'autres collègues. Au total, l'équipe a rencontré 224 groupes religieux. Aussi, 148 fiches signalétiques ont été produites et 76 études de cas approfondies ont été conduites. Deux études hybrides ont également été menées dans la région de Saint-Jérôme. Depuis la fin des enquêtes de terrain en 2013, les membres de l'équipe s'affairent à analyser et à publier les données récoltées. Plusieurs assistants de recherche ont déjà produit des documents de travail/*working papers*, qui sont disponibles en ligne :

<http://www.grdu.umontreal.ca/fr/publications-workingpapers.html>

Les autres publications du projet se trouvent sur cette page Web :

<http://www.grdu.umontreal.ca/documents/Publicationsprogramme.pdf>

Un volet régional du projet, orienté vers les Basses-Laurentides (centré sur Saint-Jérôme et ses environs), aura réuni une équipe composée d'Alicia Legault-Verdier (étudiante à la maîtrise) et de Guillaume Boucher (doctorant et coordonnateur régional) au cours des étés 2013 et 2014. Un rapport de recherche sur la région a été soumis et sera la base de futures publications.

En plus de plusieurs communications scientifiques, deux publications sont directement liées aux données recueillies dans la région de Saint-Jérôme :

Boucher, G., 2015. « Le patrimoine religieux bâti : point de départ d'une sociabilité cosmopolite ? », in D. Moisa et J. Roda (dir.), *La diversité des patrimoines. Du rejet du discours à l'éloge des pratiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 202-218.

Boucher, G., D. Meintel et C. Gélinas, 2013. « Diversité religieuse dans les Basses-Laurentides : le cas de Saint-Jérôme », capsule de recherche, Centre d'études ethniques des universités montréalaises. <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/cap-saint-jerome-2013.pdf>.

Quelques publications récentes des membres

- Bonvalet, C., I. Olazabal et M. Oris, 2015 (sous presse). « Avant-propos. Les baby-boomers et l'institution de la famille », in C. Bonvalet, I. Olazabal et M. Oris, *Les baby-boomers, une histoire de familles. Une comparaison Québec-France*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. vii-x.
- Bonvalet, C. et I. Olazabal, 2015 (sous presse). « Conclusion. Les baby-boomers: une génération spécifique? », in C. Bonvalet, I. Olazabal et M. Oris, *Les baby-boomers, une histoire de familles. Une comparaison Québec-France*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 261-282.
- Bonvalet, C., I. Olazabal et M. Oris (dir.), 2015. *Les baby-boomers, une histoire de familles. Une comparaison Québec-France*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, S., M.-N. LeBlanc, J. Le Gall, M.-J. Blain et G. Mossière, 2014. « Les migrants du Maghreb à Montréal: pratiques sociales et identitaires au quotidien », in F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante: les dynamiques d'établissement*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 29-48.
- Fortin, S. et J. Le Gall (sous presse). « Muslim Migrants in Montreal and Perinatal Care: Challenging Moralities and Local Norms », *Medical Anthropology at Home* (MAAH VII), Landgoed de Horst, Pays-Bas.
- Fortin, S., J. Le Gall et G. Dorval (soumis). « Prolonger la vie ou envisager la mort? Réflexions et état des lieux sur la prise de décision lors de maladies graves », *Anthropologie et Santé*.
- Le Gall, J. (sous presse). « La recherche anthropologique en partenariat en contexte de soins de santé primaires à Montréal (Québec) », in S. Gottos, M. Teixeira, C. Desprès et H. Mellerio, *Pour une approche anthropologique en recherche clinique*.
- Le Gall, J. et A. Gherghel (sous presse). « Transnational Practices of Azorean Portuguese Descendants in Quebec », in F. Nibbs et C. Brettell (dir.), *Spaces of Identity: Constructing and Contesting Belonging among the Children of Immigrants*. Vanderbilt University Press.
- Le Gall, J. et D. Meintel, 2015. « Cultural and Identity Transmission in Mixed Couples in Quebec, Canada: Normalizing Plural Identities as a Path to Social Integration », *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 662, p. 112-128.
- Le Gall, J. et D. Meintel, 2014. *Quand la famille vient d'ici et d'ailleurs: transmission culturelle et identitaire*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Le Gall, J. et D. Moisa (soumis). « Religious Transmission and Migration: The Case of Young Muslims in Quebec », in E. Arweck et H. Shepley (dir.), *Young People and the Diversity of (Non) Religious Identities in International Perspective*. Springer.
- Le Gall, J. et S. Fortin, 2014. « Pluralisme religieux et institutions de santé: la rencontre des familles musulmanes et des professionnels de la santé périnatale à Montréal », in K. Fasal et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante: les dynamiques d'établissement*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 65-82.
- Lévy, J. J. et I. Olazabal, 2015. « The key from (to) Sefarad. Nostalgia for a Lost Country », in O. Angé et D. Berliner (dir.), *Anthropology and Nostalgia*. Bergham, New York/Oxford, p. 139-154.
- Meintel, D. (sous presse). « La religion et le vivre-ensemble: au-delà de la laïcité », in F. Saillant (dir.), *Représentations et expériences du vivre ensemble dans les sociétés contemporaines: un état des lieux*. Québec, UNESCO/PUL.

- Meintel, D. (sous presse). « Anthropology and the Study of Ethnicity in Quebec », in S. Gervais (dir.), *Belonging and Diversity in Quebec: Interdisciplinary and Historical Perspectives*. Montréal-Toronto, McGill-Queen's University Press.
- Meintel, D., 2014. « Religious Collectivities in the Era of Individualization », *Social Compass*, vol. 61, n° 2, p. 195-206.
- Meintel, D., 2014. « Spirits in the City: Examples from Montreal », in J. Hunter et D. Luke (dir.), *Talking with the Spirits: Ethnographies from between the Worlds*. Brisbane, Daily Grail Press, p. 75-99.
- Meintel, D. et A. Hernandez, 2015. « Autenticidade transnacional: o caso de um templo de Umbanda em Montreal », in C. Rocha et M. Velasquez (dir.), *A Diaspora das religioes brasileiras*. Sao Paulo, Imprensa Ideais e Letras, pages non disponibles.
- Meintel, D., S. Fortin et M. Cognet, 2014. « On the Road and on their Own: Home Health Care Workers in Quebec », in V. Preston, M. Romero et W. Giles (dir.), *Care Work Goes Global*. Ashgate, pages non disponibles. (Ce chapitre est une republication d'un article du même titre publié dans *Gender, Place and Culture*, 2006, vol. 13, n° 5, p. 563-580.)
- Mossière, G. (sous presse). « "Feeling as one" During Fieldwork: The Anthropologist as the Phenomenological Subject », in V. Béguet, D. Meintel et J.-G. Goulet (dir.), *New Perspectives on Extraordinary Experiences in Modern Contexts*. University of Toronto Press.
- Mossière, G. (à paraître). « Chrétiennes congolaises à marier : des "femmes de valeur" à Kinshasa et à Montréal », in M. Gomez-Perez (dir.), *Femmes, génération et agency en Afrique subsaharienne: vers de nouveaux défis*. Paris, Karthala.
- Mossière, G., 2015. « Rites et conversion : performance narrative et ritualisation du quotidien », in D. Jeffrey et A. Cardita (dir.), *La fabrication des rites*. Québec, Presses de l'Université Laval, et France, Herman.
- Mossière, G., 2015. « Transmission et appropriation de modèles matrimoniaux pentecôtistes auprès de jeunes congolais : des discours sur le genre, l'ethnicité et les rapports d'autorité », in G. Malogne-Fer et Y. Fer (dir.), *Femmes et pentecôtismes. Enjeux d'autorité et rapports de genre*. Genève, Labor et Fides, collection « Enquêtes », p. 113-134.
- Mossière, G., 2014. « Jésus, moi et les autres. La construction collective d'une relation personnelle à Jésus dans les Églises évangéliques : Europe, Océanie, Maghreb. Pons, C. (dir.), CNRS Éditions, Paris, 2013 », *Social Sciences and Missions*, vol. 28, n° 1-2.
- Mossière, G., 2014. « Juggling Multiple Identities to Overcome Minority Status: Young Congolese Pentecostals in Montreal (Quebec) », in A. Adogame (dir.), *Imagining the Religious 'Other': The Public Face of African New Religious Movements in Diaspora*. Series on Minority Religions and Spiritual Movements, Ashgate Publisher.
- Mossière, G., 2014. « Réseaux pentecôtistes, activités d'évangélisation et émotions partagées parmi les Congolais établis à Montréal : "un cosmopolitisme de charisme" ? », in Y. Fer et G. Malogne-Fer (dir.), *Le protestantisme évangélique à l'épreuve des cultures*. Paris, l'Harmattan, collection « anthropologie critique », p. 107-127.
- Mossière, G. et G. Boucher (accepté). « De l'autorité de l'institution sur le soi : une lecture performative du discernement dans les religiosités contemporaines », *Théologiques*.
- Mossière, G. et J. Le Gall (soumis). « Representations on Gender and Matrimonial Practices among Young Practitioners in the Quebecois Religious Landscape :

- Sexual Ethics as a Source of Distinction», in P. Beyer (dir.), *Youth, Religion and Identity*.
- Olazabal, I., 2015 (sous presse). Préface du livre *La mémoire des mots. Alice au pays de l'Alzheimer*, de Jacques Boulerice (2^e éd., poche). Montréal, Fides.
- Olazabal, I., 2015 (sous presse). «La grand-parentalité au Québec, des années 1950 à nos jours. Les baby-boomers, de petits-enfants à grands-parents», in C. Bonvalet, I. Olazabal et M. Oris, *Les baby-boomers, une histoire de familles. Une comparaison Québec-France*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 231-260.
- Olazabal, I., 2014. «Les Juifs et la vieillesse», *Pluriâges*, vol. 5, n° 1, p. 30-34.
- Olazabal, I., 2014. «Les baby-boomers: une génération?», *Reflets*, vol. 31, n° 1, p. 14.
- Olazabal, I., 2013. «Les Juifs du Québec», *Reflets*, vol. 30, n° 1, p. 14.
- Olazabal, I., 2013. «Diversité culturelle et grand âge», in P. Bigoteau, J.-M. Gaudreault, M.-J. Kergoat, Y. Lajeunesse et I. Olazabal (dir.), *Le grand âge. Enjeux et défis de l'intervention* (GER3046D). Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal.
- Olazabal, I., 2013. «Douglas Durst and Michael MacLean, *Diversity and Aging among Immigrant Seniors in Canada*. Changing Faces and Greying Temples, Calgary, Detselig Enterprises Ltd., 472 p.», *Canadian Journal on Aging/Revue canadienne du vieillissement*, vol. 32, n° 1, p. 103-106.
- Piché, V. et D. Codell, 2015. *Entre le mil et le franc. Un siècle de migrations circulaires en Afrique de l'Ouest. Le cas du Burkina Faso*. Québec, Presses de l'Université du Québec.