

ÉTUDE COMPLÉMENTAIRE DU
COMMISSAIRE À LA LANGUE FRANÇAISE

Les représentations linguistiques et identitaires des jeunes issus de l'immigration

Métasynthèse qualitative

10 novembre 2025

Direction

Benoît Dubreuil, commissaire à la langue française

Recherche, analyse et rédaction

Amélie Descheneau-Guay, conseillère en exemplarité, et Rodolphe Parent, agent de recherche

Révision

Annie Pronovost, réviseuse linguistique

Graphisme et intégration

Élodhya Cyr, conseillère en communication

Date de parution

10 novembre 2025

Comment citer ce document

Commissaire à la langue française (2025). *Les représentations linguistiques et identitaires des jeunes issus de l'immigration*. [En ligne :

<https://www.commissairelanguefrancaise.quebec/publications/etude/representations-jeunes-immigration>].

Note

Commissaire à la langue française (avec un C majuscule) désigne l'institution, alors que commissaire (avec un c minuscule) est utilisé quand il s'agit de la personne désignée par l'Assemblée nationale du Québec.

Éditeur

Commissaire à la langue française

875, Grande Allée Est, bureau 1 879

Québec (Québec) G1R 4Y8

Site Web : commissairelanguefrancaise.quebec

Courriel : info@clf.quebec

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025

ISBN : 978-2-555-02549-3 (version PDF)

© Commissaire à la langue française, 2025

Table des matières

Sommaire	5
Introduction	1
LES OBJECTIFS ET LA MÉTHODE	2
LA SÉLECTION DES ÉTUDES	2
LE CONTEXTE THÉORIQUE DES ÉTUDES	3
L'ANALYSE QUALITATIVE À L'AIDE DU LOGICIEL NVIVO.....	1
LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	2
L'UTILISATION DES CITATIONS.....	2
Amitiés et liens sociaux	3
LE REGROUPEMENT DES ÉLÈVES SELON L'ORIGINE ETHNOCULTURELLE	3
LES DIFFÉRENCES DE MENTALITÉ.....	5
LES DIFFÉRENTS STYLES PARENTAUX.....	6
LES ATTENTES DES PARENTS	7
LA SOCIALISATION EN DEHORS DE L'ÉCOLE	9
LES RELATIONS HARMONIEUSES.....	10
Stéréotypes et préjugés	12
L'EXPÉRIENCE DE L'IGNORANCE OU DE L'INTOLÉRANCE	12
LE STÉRÉOTYPE DU QUÉBÉCOIS IGNORANT ET INTOLÉRANT.....	13
LE SENTIMENT D'EXCLUSION.....	15
LES ENJEUX POLITIQUES ASSOCIÉS À L'IDENTITÉ QUÉBÉCOISE	17
LE RÔLE DES MÉDIAS ET L'HYPOCRISIE	19
LE CONTRASTE ENTRE MONTRÉAL ET LE RESTE DU QUÉBEC	19
LE CONTRASTE ENTRE LES INSTITUTIONS ANGLOPHONES ET FRANCOPHONES	20
Identité et appartenance.....	22
L'IDENTIFICATION AU PAYS D'ORIGINE	22
L'IDENTIFICATION AU CANADA.....	24
L'IDENTIFICATION À MONTRÉAL.....	25
LES APPARTENANCES MULTIPLES	26
LE RETOUR DANS LE PAYS D'ORIGINE ET LA RÉVISION DES APPARTENANCES.....	27
LA VARIATION DE L'IDENTITÉ SELON LE CONTEXTE.....	28
Identification au Québec	30
UN RAPPORT SOUS TENSION À L'IDENTITÉ QUÉBÉCOISE	30
L'APPARTENANCE AU QUÉBEC	33
LES LIENS SOCIAUX ET L'APPARTENANCE AU QUÉBEC.....	38
LE CONTACT AVEC LE MONDE EXTÉRIEUR.....	40

Rapport aux langues	42
LA LANGUE LA MIEUX MAÎTRISÉE	42
L'ATTACHEMENT AU FRANÇAIS	44
L'INVESTISSEMENT LINGUISTIQUE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE.....	45
LE MAINTIEN DES LANGUES ET CULTURES D'ORIGINE.....	50
LES ATTITUDES PAR RAPPORT À LA VARIÉTÉ QUÉBÉCOISE DU FRANÇAIS	53
Accès à la maturité.....	56
L'ÉVITEMENT	56
DE L'ACCOMMODEMENT À L'ADHÉSION	58
Constats.....	61
LA TENDANCE DES JEUNES À SE REGROUPER SELON LEUR ORIGINE	61
LES PRÉJUGÉS, LES STÉRÉOTYPES ET LA CONSTRUCTION DE LA FRONTIÈRE ENTRE LES « QUÉBÉCOIS » ET LES « IMMIGRANTS »	62
LE RAPPORT UTILITAIRE AU FRANÇAIS	63
Bibliographie	65

Sommaire

Quels mécanismes sociaux et psychologiques expliquent l'usage moindre du français par les personnes issues de l'immigration, y compris par celles qui sont nées au Québec et qui maîtrisent bien cette langue?

L'analyse des données linguistiques indique que l'usage du français est plus faible chez les personnes issues de l'immigration, par exemple sur le marché du travail et dans les pratiques culturelles. En outre, les personnes de deuxième génération – qui sont nées au Québec et qui maîtrisent généralement bien le français – l'utilisent un peu moins que les personnes nées à l'étranger.

Notre étude vise à établir les mécanismes sociaux et psychologiques expliquant ces écarts. Pour ce faire, elle s'appuie sur la recherche qualitative réalisée au Québec depuis une vingtaine d'années.

Nous relevons une tendance des jeunes Québécois, à partir du secondaire, à se regrouper selon leur pays d'origine, puis selon qu'ils sont ou non issus de l'immigration. Cette situation favorise l'apparition de préjugés et de stéréotypes de part et d'autre, ainsi que la construction d'une frontière symbolique entre « Québécois » et « immigrants ». Une part non négligeable des jeunes issus de l'immigration perçoivent ainsi l'identité québécoise comme étant en rivalité avec leur identité d'origine.

Cette perception n'est cependant pas universelle, car plusieurs jeunes issus de l'immigration intègrent de façon harmonieuse l'identité québécoise aux autres facettes de leur identité. Cette intégration harmonieuse semble surtout présente parmi ceux qui ont noué des relations significatives avec des pairs qui ne sont pas issus de l'immigration.

Dans le contexte sociolinguistique du Québec, la faiblesse des liens entre Québécois de diverses origines conduit à un usage plus faible du français. En effet, les jeunes qui ne s'insèrent pas dans des réseaux sociaux où le français et la culture québécoise sont valorisés tendent à afficher un rapport utilitaire au français, qui favorise l'usage de l'anglais dans les sphères culturelle, scolaire et professionnelle.

1 Introduction

Dans Le Québec connaît depuis longtemps une croissance de sa population issue de l'immigration. Or, dans nos analyses de la situation linguistique, nous avons montré que l'utilisation du français est beaucoup moins fréquente dans la population immigrante que dans la population non immigrante (Commissaire à la langue française, 2024a).

De plus, nous avons montré que les jeunes de deuxième génération (les enfants d'immigrants) ont tendance à utiliser un peu moins le français — et un peu plus l'anglais — que les immigrants ayant un profil similaire. Cette situation peut à première vue surprendre, car ces jeunes ont grandi au Québec et, pour la plupart, ont fréquenté l'école française. En effet, on pourrait ainsi s'attendre à ce qu'ils convergent vers les tendances observées chez les personnes qui ne sont pas issues de l'immigration, ce qui n'est pourtant pas le cas.

Par ailleurs, parmi les jeunes issus de l'immigration, on observe des écarts importants selon le pays d'origine des parents. Ainsi, ceux qui sont originaires de pays où le français jouit d'une implantation historique (p. ex. Afrique francophone, France, Haïti) utilisent beaucoup plus le français que ceux provenant de pays de tradition anglophone (p. ex. Afrique anglophone, Asie du Sud ou Philippines). Néanmoins, même ceux dont les parents viennent de pays francophones ont tendance à utiliser un peu moins le français que les autres jeunes — immigrants ou non — ayant un profil similaire.

Un usage plus fréquent de l'anglais peut s'expliquer par plusieurs mécanismes sociaux ou psychologiques (Commissaire à la langue française, 2024b). Plus particulièrement, il peut découler :

- d'un plus haut niveau de compétences en anglais (ou d'un niveau moindre en français);
- d'attitudes plus favorables à l'anglais (ou moins favorables au français);
- de l'insertion dans un contexte plus favorable à l'anglais (p. ex. réseau de pairs, établissement d'enseignement, secteur d'emploi ou lieu de résidence).

À elles seules, les analyses quantitatives ne peuvent pas nous renseigner entièrement sur ces mécanismes. En nous appuyant sur les recherches qualitatives, nous pouvons néanmoins tenter de mieux les cerner et ainsi proposer des pistes d'action visant à renforcer le statut du français comme langue commune.

Les objectifs et la méthode

Cette étude cherche à documenter les mécanismes sociaux et psychologiques susceptibles d'expliquer l'utilisation moindre du français par les jeunes issus de l'immigration. Pour y arriver, elle s'appuie sur la recherche produite au cours des deux dernières décennies sur la socialisation, la construction de l'identité et l'expérience scolaire et professionnelle de ces jeunes.

Cette recherche prend la forme d'une métasynthèse qualitative. Il s'agit d'une méthode qui vise à regrouper, analyser et interpréter les résultats de plusieurs études qualitatives portant sur un même sujet (Beaucher et Jutras, 2007). Une telle approche vise à donner une compréhension riche et nuancée d'un phénomène social, éducatif ou culturel, tout en mettant en lumière les convergences et les divergences entre les études. Elle est souvent utilisée pour éclairer les pratiques professionnelles, orienter les politiques ou approfondir les théories existantes. Ainsi, notre analyse est suivie d'un ensemble de constats qui ont pour but d'éclairer la conception d'une politique d'intégration efficace et pertinente.

La sélection des études

La recherche documentaire s'est effectuée en juillet 2025 à l'aide de la plateforme Sofia, l'outil de recherche des bibliothèques universitaires québécoises. Les termes suivants ont été utilisés seuls ou en concomitance : « immigrants », « immigration », « deuxième génération », « génération », « intégration » et « Québec », dans les mots-clés, sujets, titres et résumés. Cette recherche nous a permis de relever près de 900 titres et résumés, que nous avons examinés au cours du mois d'août 2025.

Pour être sélectionnée, une étude devait avoir été réalisée au Québec et publiée entre 2005 et 2025. Nous avons exclu les études portant principalement sur les jeunes immigrants (personnes de première génération), car nous souhaitons cerner les mécanismes sociaux et psychologiques à l'œuvre chez les personnes ayant grandi au Québec. Nous avons néanmoins inclus certaines études basées sur un échantillon mixte de personnes de première et deuxième génération d'immigration. Dans l'analyse de ces études, nous nous sommes concentrés sur les constats s'appliquant aux personnes de deuxième génération de l'échantillon, ou encore aux immigrants arrivés en bas âge et ayant fait toute leur scolarité au Québec (la génération 1,5). Pour être retenue, une étude devait finalement porter sur l'intégration à la société québécoise sur les plans linguistique, social et culturel. Nous avons donc exclu les études portant principalement sur l'insertion sur le marché du travail ou la réussite scolaire, bien qu'il s'agisse de composantes importantes de l'intégration des jeunes à la société québécoise.

Critères d'éligibilité des études sélectionnées

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Réalisée au Québec	Réalisée hors Québec
Publiée depuis 2005	Publiée avant 2005
Portant sur les personnes de deuxième génération ou sur les immigrants arrivés en bas âge et ayant fait toute leur scolarité au Québec (génération 1,5)	Portant sur les personnes de première génération (à l'exception des personnes arrivées en bas âge)

Au terme de notre examen, 20 publications (articles, thèses et mémoires) ont été retenues aux fins d'analyse. Pour l'essentiel, ces publications sont basées sur des recherches qualitatives, notamment des entretiens semi-dirigés réalisés auprès d'un échantillon d'adolescents et de jeunes adultes issus de l'immigration. D'autres s'appuient sur des entrevues de groupe, l'observation participante, l'analyse de contenus médiatiques, ou encore des entrevues avec des parents et des intervenants scolaires ou communautaires.

Le contexte théorique des études

Les études s'inscrivent dans plusieurs domaines des sciences humaines et sociales, principalement les sciences de l'éducation et la sociologie. Bien qu'elles mobilisent une diversité de cadres théoriques et conceptuels, elles se situent toutefois dans des champs scientifiques apparentés, comme le démontrent les recoupements importants dans les références utilisées et les bibliographies.

Sur le plan théorique, la plupart des auteurs se revendiquent des approches constructivistes en sciences sociales. Ces approches ont en commun d'interpréter les phénomènes sociaux comme le résultat des interactions entre les individus et les structures sociales. Elles considèrent ainsi que l'individu produit le social en même temps qu'il est produit par lui. Plus précisément, plusieurs auteurs s'appuient sur les travaux d'un théoricien comme DUBET (1994) pour expliquer leur positionnement théorique.

Les auteurs sont également nombreux à avoir recours aux travaux sur l'identité sociale (Camilleri, 1990; Vinsonneau, 2002), notamment pour souligner le caractère dynamique et contextuel de celle-ci, l'importance des expériences de catégorisation sociale ou des rapports de pouvoir (Brubaker, 2001), ou encore la construction des frontières ethnoculturelles (Jenkins, 2008). Comme les études portent sur la trajectoire d'adolescents ou de jeunes adultes, elles comprennent aussi de nombreuses références aux travaux portant spécifiquement sur cette période de la vie (Erikson, 1968; Galland, 1999; Lehallé, 1991), notamment chez les jeunes issus de l'immigration (Cummins, 1996; Portes et Rumbaut, 2001).

Finalement, une place importante est accordée aux travaux qui, à partir des années 1990, ont cherché à documenter les relations interculturelles, les trajectoires identitaires et l'expérience socioscolaire des jeunes issus de l'immigration dans le contexte montréalais (Juteau, 2015; Mc Andrew, 2001; Meintel, 1992; Pilote et Correa, 2010). Ces études ont posé les bases d'une expertise proprement québécoise, qui tient compte des particularités du contexte sociolinguistique, politique et culturel du Québec.

Tableau des études sélectionnées

Auteur, année	Titre	Visée	Échantillon (nombre et origine des participants) et méthodologie	Principaux résultats/conclusions pertinentes sur l'intégration
Bakhshaei, 2013	L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques	Fournir une meilleure connaissance des dynamiques familiales, communautaires et scolaires qui influencent l'expérience socioscolaire et déterminer les moyens les plus appropriés et les plus efficaces pour amoindrir leurs difficultés.	N=45 (Asie du Sud) Entretiens semi-dirigés Questionnaires aux parents	- Les relations école-famille sont souvent limitées par la méconnaissance du français par les parents, des défis socioéconomiques et un manque de ressources pour favoriser le rapprochement avec l'école. - L'absence d'organisme communautaire sud-asiatique pour faciliter ces ponts complique l'intégration. - Les élèves ne se sentent généralement pas discriminés au quotidien dans ces écoles, mais subissent la pression des attentes familiales élevées.
Cheung, 2015	Negotiating « nous » : Competing host national identities among second generation immigrants in Quebec	Examiner des questions liées à l'intégration des immigrants sur le long terme et les identités nationales concurrentes des immigrants de deuxième génération dans un contexte de nationalisme minoritaire, et explorer comment ils négocient les différentes versions du nationalisme auxquelles ils sont exposés.	N=56 (Haïti, Vietnam, Caraïbes anglophones, Philippines) Entretiens semi-dirigés	- La négociation identitaire implique à la fois des éléments civiques (politique, droit, discours publics) et culturels (valeurs, arts, alimentation) dans la définition du « Québécois ». - Les jeunes issus de l'immigration font face à plusieurs messages contradictoires, notamment dans les périodes de débats publics comme la Charte des valeurs ou les référendums. - L'identité canadienne est souvent perçue comme plus abstraite ou neutre, tandis que l'identité québécoise génère plus d'enjeux émotionnels, politiques et sociaux. La ville de Montréal offre parfois une identité inclusive.
Chu, 2022	Comme, j'ai jamais été victime de racisme, mais direct. [...] C'est	Comprendre comment les personnes de minorité vietnamienne de	N=13 (Vietnam)	- Si les jeunes issus de l'immigration d'origine vietnamienne rapportent rarement avoir été victimes de gestes ouvertement racistes, ils ressentent fréquemment des attitudes

Auteur, année	Titre	Visée	Échantillon (nombre et origine des participants) et méthodologie	Principaux résultats/conclusions pertinentes sur l'intégration
	« comme dans le gris, c'est pas noir ou blanc » : l'expérience socioscolaire des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec	deuxième génération au Québec négocient leur rapport au groupe majoritaire au prisme de leur expérience socioscolaire.	Entretiens semi-dirigés	ambivalentes ou des stéréotypes qui renforcent leur statut de minoritaires dans l'espace scolaire. - Cette génération se positionne souvent entre deux pôles identitaires, intégrée à la société québécoise tout en étant objet de catégorisation par la majorité, ce qui explique la sensation de vivre « dans le gris ». - Pour faire face à ces dynamiques ambiguës, les jeunes développent des stratégies de négociation identitaire, oscillant entre adaptation et affirmation de leur différence.
Collins, 2016	Postsecondary pathways among second-generation immigrants of haitian origin: a Montreal CEGEP case study	Développer une meilleure compréhension du parcours des jeunes immigrants d'origine haïtienne de deuxième génération, en explorant les dimensions caractérisant leur parcours scolaire de l'école primaire jusqu'aux études postsecondaires.	N=11 (Haïti) Entretiens semi-dirigés	Le parcours des jeunes issus de l'immigration d'origine haïtienne est caractérisé par diverses formes de contraintes : un encadrement parental fort, qui diminue à mesure que les jeunes progressent aux études postsecondaires; des expériences négatives au cours de la transition vers le postsecondaire; des expériences d'intégration difficiles au sein de l'établissement postsecondaire (racisme et discrimination).
Darchinian, 2017	Les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle : l'expérience de jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal	Explorer le travail de négociation des jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal en ce qui a trait à la construction de leur parcours d'orientation linguistique, dans le	N=25 (Afrique centrale, Afrique de l'Ouest, Afrique du Nord, Amérique du Sud, Asie de l'Est, Asie du Sud-Est, Europe de l'Ouest, Europe de l'Est et Moyen-Orient)	- Les parcours sont influencés par la négociation des rapports de pouvoir entre groupes majoritaires (Québécois francophones) et minoritaires (jeunes issus de l'immigration), avec un sentiment d'exclusion ou d'inclusion qui affecte leurs choix et leur trajectoire. - Les jeunes doivent composer avec des contraintes linguistiques et stratégiques liées au marché de l'emploi, par exemple en optant pour un secteur linguistique plutôt qu'un

Auteur, année	Titre	Visée	Échantillon (nombre et origine des participants) et méthodologie	Principaux résultats/conclusions pertinentes sur l'intégration
		contexte sociohistorique du Québec.	Entretiens semi- dirigés	autre par pragmatisme, souvent au détriment d'un lien affectif avec la langue ou la culture académique. - Choix postsecondaires : certains choisissent le français par continuité scolaire, d'autres l'anglais pour des opportunités spécifiques. Cela montre un rapport complexe à la langue d'étude, souvent instrumentalisée pour l'emploi plus que pour la passion. - Ces trajectoires sont marquées par des moments charnières où les jeunes négocient leur identité entre inclusion et exclusion sociale.
El Samaty, 2021	« La langue est la porte d'entrée pour un sentiment d'appartenance » : An Investigation of the Complex Relationship Between Language and Sense of Belonging Among Second-Generation Arab Canadian Young Adults in Montreal	Examiner la relation entre la langue et le sentiment d'appartenance chez les jeunes adultes canadiens d'origine arabe de deuxième génération à Montréal.	N=14 (Afrique du Nord et Moyen-Orient) Entretiens semi- dirigés	- Le sentiment d'appartenance le plus fort des participants est à la ville de Montréal, suivie du Canada/Canada francophone. La plupart des participants ont révélé la complexité d'avoir des identités et des appartenances multiples. - Chez les jeunes issus de l'immigration d'origine arabe, l'éducation, les expériences scolaires et la vie sociale sont les trois facteurs principaux susceptibles d'avoir influencé leur sentiment d'appartenance. - Les participants résistent à la discrimination en faisant preuve d'initiative ou en adoptant des stratégies d'assimilation. - Pour la plupart des participants, le bilinguisme français/anglais est essentiel pour étudier et trouver un emploi, tandis que l'arabe joue un rôle affectif pour certains, en lien avec la famille et la religion. - Les variétés standard du français sont privilégiées par de nombreux participants en raison de leur caractère formel, mais l'accent québécois est perçu comme un atout pour l'emploi.

Auteur, année	Titre	Visée	Échantillon (nombre et origine des participants) et méthodologie	Principaux résultats/conclusions pertinentes sur l'intégration
Farhat, 2025	Cégeps et éducation interculturelle : identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration	Explorer les dynamiques identitaires linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration au sein de leur expérience collégiale. Mettre en lumière comment ils négocient la place qu'ils accordent à leurs différentes langues et cultures.	N=14 (Haïti, Liban, Syrie, Tunisie, Égypte, Salvador, Algérie) Entretiens semi- dirigés Questionnaires	- Une attitude positive envers une langue/un accent correspond à un sentiment d'appartenance au territoire lié à cette langue/cet accent, et vice-versa. Cependant, ni la maîtrise de la langue ni la fréquence d'utilisation de la langue/de l'accent ne correspondent nécessairement au sentiment d'appartenance territoriale. - Les jeunes issus de l'immigration ont souvent des représentations positives envers la langue française et la culture québécoise, mais ils vivent une dualité culturelle, oscillant entre leur culture d'origine et celle du Québec. - L'acquisition du français est perçue comme essentielle non seulement pour communiquer avec les Québécois, mais aussi pour réussir leur insertion professionnelle. Par ailleurs, l'enseignement formel ne suffit pas ; l'apprentissage informel du français au sein de la société d'accueil est crucial pour leur intégration.
Gagné, 2010	La construction discursive de l'identité en contexte migratoire. Une étude de cas : les « enfants de la Loi 101 »	Préciser la notion d'identité en contexte migratoire en circonscrivant les constructions argumentatives les plus révélatrices de cette notion dans des discours d'individus provenant de la génération 101.	N=10 (origines non précisées) Analyse qualitative d'entrevues médiatiques	- L'identité se construit principalement dans le discours et l'interaction sociale, avec un rôle central joué par l'argumentation. - Les « enfants de la Loi 101 » vivent une expérience identitaire marquée par une double appartenance culturelle, celle de leur héritage familial et celle de la société québécoise francophone. - Leur identité est souvent complexe et marquée par des tensions : ils ne se sentent pas toujours pleinement Québécois selon le profil traditionnel (souvent défini par peau blanche et accent québécois), ce qui contribue à une forme de crise identitaire.

Auteur, année	Titre	Visée	Échantillon (nombre et origine des participants) et méthodologie	Principaux résultats/conclusions pertinentes sur l'intégration
Gallant, 2010	Choix identitaires et représentations de l'identité issue de l'immigration chez la deuxième génération	Vérifier l'importance que les jeunes de la deuxième génération accordent au groupe d'origine de leur(s) parent(s) immigrant(s).	N=28 (Europe de l'Ouest, Afrique de l'Ouest, Afrique du Nord, Asie, Amérique du Sud, Caraïbes) Entretiens	- Les jeunes naviguent entre de multiples appartenances, codes culturels et attentes sociales, ce qui aboutit à une identité en construction continue, non figée. - Ces jeunes construisent leur identité dans un contexte de société pluriculturelle et individualisée, où ils peuvent osciller entre valorisation des origines, allégeance au pays d'accueil et négociation identitaire impliquant des stratégies d'adaptation (par ex., cacher ou mettre en second plan leurs origines selon les circonstances). - Les résultats montrent une grande variété dans les choix identitaires de jeunes de seconde génération, qui sont loin de tous s'identifier à l'origine ethnique de leur(s) parent(s) immigrant(s). Ceux qui le font ont des représentations assez diversifiées de ces groupes, mais elles sont généralement culturelles ou ethnoculturelles, ce qui est compatible avec une allégeance civique envers le Canada ou le Québec.
Guenouni Hassani et Kanouté, 2023	Points de vue de jeunes musulmans issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire à Montréal	Présenter le point de vue de jeunes musulmans issus de l'immigration sur les enjeux et défis entourant leur expérience socioscolaire au Québec.	N=17 (Algérie, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Égypte, Liban, Maroc, Palestine, Soudan, Syrie et Tunisie) Entretiens semi-dirigés	- L'impact des milieux familial, scolaire et communautaire sur l'expérience socioscolaire est significatif, avec une importance particulière accordée au soutien parental face aux défis liés à la migration, aux ruptures ou aux pertes. - La forte présence de marqueurs identitaires (ethniques, culturels, religieux) dans l'auto-identification, invoque à la fois une affirmation positive de soi et les tensions liées au sentiment d'exclusion. - On constate la nécessité de renforcer la synergie entre école et communauté pour soutenir l'épanouissement et le bien-être de ces jeunes.

Auteur, année	Titre	Visée	Échantillon (nombre et origine des participants) et méthodologie	Principaux résultats/conclusions pertinentes sur l'intégration
Lafortune et Kanouté, 2007	Vécu identitaire d'élèves de 1 ^{ère} et de 2 ^{ème} génération d'origine haïtienne	Comparer le vécu scolaire et identitaire d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième génération d'immigrés et vérifier les différences et ressemblances dans leur adaptation scolaire et leur sentiment d'identité, par rapport au pays d'origine/pays de résidence.	N=10 (Haïti) Entretiens individuels et de groupe	- La première génération est souvent plus attachée à la culture d'origine, tandis que la deuxième génération navigue entre les valeurs des parents haïtiens et la socialisation dans la société québécoise, développant ainsi des identités hybrides. - Ces adolescents vivent une double appartenance culturelle marquée par des tensions entre intégration et préservation de leur héritage culturel. - Les identités centrées sur le pluriculturalisme sont souvent une réponse à la marginalisation vécue dans la société d'accueil.
Lahziri, 2014	Au-delà des frontières : stratégies identitaires et choix de carrière des jeunes issus de l'immigration	Comprendre l'articulation de la double appartenance culturelle et la construction identitaire dans le projet professionnel des jeunes issus de l'immigration.	N=9 (Amérique du Sud, Europe de l'Est, Afrique du Nord) Entretiens semi- dirigés	- L'articulation entre la double appartenance culturelle et la construction identitaire des jeunes est caractérisée par une mouvance identitaire influencée par les différents contextes fréquentés par le jeune. - Cette articulation met en évidence l'influence de la culture et des parents dans le projet professionnel de leurs enfants. Le succès du projet d'immigration des parents se mesure par la réussite scolaire de leurs enfants, une réussite qui assure à la famille, plus tard, des bénéfices économiques et sociaux
Larouche, 2016	École, identification et négociation des frontières ethniques : une étude de cas sur les jeunes de la 2 ^e génération issue de	Analyser le processus d'identification chez les jeunes issus de l'immigration afin de définir les types de catégories identitaires qu'ils déploient pour	N=13 (Chine, Algérie, Haïti, Pérou, Salvador, Maroc, Bulgarie, Sri Lanka, Guyana, Philippines, Pakistan, Iran, Nicaragua)	- La majorité des participants s'auto-identifient en utilisant la nationalité de leurs parents et manifestent une distance à l'égard de l'identité majoritaire francophone québécoise. - Les interactions à l'école secondaire semblent revêtir une importance significative et nous dénotons la présence de rapports de pouvoir au sein des relations entre nos participants et les jeunes faisant partie du groupe majoritaire.

Auteur, année	Titre	Visée	Échantillon (nombre et origine des participants) et méthodologie	Principaux résultats/conclusions pertinentes sur l'intégration
	l'immigration à Montréal	ensuite s'interroger sur le rôle que peuvent jouer les frontières ethniques en milieu scolaire.	Entretiens semi- dirigés	- La majorité des participants a souligné la présence de groupes divisés ethniquement au secondaire en plus de mentionner leur préférence à choisir des amitiés avec des jeunes issus de l'immigration durant cette période. - Ils marquent les frontières ethniques en soulevant les différences perçues en ce qui a trait aux valeurs familiales.
Magnan et Darchinian, 2014	Enfants de la Loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal	Examiner l'expérience scolaire et les parcours des jeunes issus de l'immigration qui ont dû fréquenter l'école québécoise francophone et qui ont poursuivi des études postsecondaires à Montréal en anglais.	N=30 (Europe de l'Est, Afrique du Nord, Moyen-Orient, Amérique centrale et du Sud, Afrique subsaharienne et Asie de l'Est) Entretiens semi- dirigés	- Le rapport stratégique développé par ces jeunes face à l'école francophone et la culture d'orientation véhiculée par leurs pairs et leurs parents influencent leur choix d'étudier en anglais au postsecondaire. - Il existe des frontières intergroupes au secondaire entre les « jeunes issus de l'immigration » et les « francophones québécois ». - C'est principalement dans un rapport Nous « immigrants » / Eux « francophones québécois » qu'ils semblent vivre les interactions scolaires au primaire et au secondaire francophone. Peu d'entre eux se mêlent aux « francophones québécois » ou développent un sentiment d'appartenance au Québec. Les jeunes qui s'inscrivent dans un rapport « sous tension », pour leur part, vivent difficilement l'obligation de parler le français en tout temps dans l'école; se faire avertir de parler le français par les professeurs ou employés de l'école leur rappelle sans cesse qu'ils sont différents, voire étrangers; cette relative « coercition linguistique » en milieu scolaire québécois s'explique en partie par le statut linguistique minoritaire du Québec francophone au Canada et en Amérique du Nord et par le sentiment de former une « majorité fragile ».

Auteur, année	Titre	Visée	Échantillon (nombre et origine des participants) et méthodologie	Principaux résultats/conclusions pertinentes sur l'intégration
Magnan <i>et al.</i> , 2017	Identifications et rapports entre majoritaires et minoritaires. Discours de jeunes issus de l'immigration	Offrir un éclairage sur les identifications des jeunes issus de l'immigration, leurs perceptions et la négociation des frontières ethniques dans la société québécoise contemporaine.	N=60 (origines diverses, non précisées) Entretiens semi-dirigés	- Les identifications sont liées à des négociations de frontières ethniques, où les jeunes perçoivent des barrières symboliques et sociales, notamment autour de l'usage de la langue et des marqueurs culturels comme l'accent. - Le rapport à l'identité québécoise est complexe, divisé entre une identification civique (être Québécois, car résidant au Québec) et une identification ethnolinguistique plus difficile à revendiquer. - Une majorité des jeunes interrogés ont développé un rapport de tension vis-à-vis du groupe majoritaire et s'identifient tant à leur pays d'origine qu'au Canada. - Les jeunes tendent à avoir plus de relations sociales avec d'autres jeunes issus de minorités qu'avec ceux du groupe majoritaire, souvent à cause d'expériences de racisme ou de discrimination.
Meintel et Kahn, 2005	De génération en génération : identités et projets identitaires de Montréalais de la « deuxième génération »	Analyser les projets identitaires des jeunes issus de l'immigration, ainsi que le développement et la négociation de leurs identités dans un contexte multiculturel.	N=50 (jeunes) N=20 (parents) (Amérique latine, Europe du Sud et de l'Est, Haïti, Pologne, Moyen-Orient) Observations participantes, entretiens semi-dirigés	- Les projets identitaires de ces jeunes issus de l'immigration s'écartent de ceux des générations précédentes, notamment en tenant compte de la réalité pluraliste et mondialisée de la société environnante, tout en valorisant les racines culturelles. - Ces dynamiques sont influencées par des facteurs sociaux, familiaux et politiques qui façonnent leur sentiment d'appartenance à la fois local et transnational. - Il ne s'agit pas de rupture avec les origines, mais, au contraire, d'une revalorisation de ces dernières à la lumière des valeurs mises en avant par les processus de la mondialisation.
Mossaddik, 2018	Expérience scolaire et choix d'orientation	Examiner comment les jeunes scolarisés en	N=12 (Afrique du Nord, Moyen-Orient,	- Le choix du cégep anglophone est dû à une compétence insuffisante en français pour certains élèves.

Auteur, année	Titre	Visée	Échantillon (nombre et origine des participants) et méthodologie	Principaux résultats/conclusions pertinentes sur l'intégration
	linguistique au postsecondaire de jeunes issus de l'immigration de deuxième génération	français dans des milieux scolaires pluriethniques à Montréal font leurs choix d'orientation linguistique entre les institutions francophones et anglophones au postsecondaire.	Asie du Sud, Afrique centrale, de l'Est et de l'Ouest) Entretiens semi-dirigés	- Pour d'autres, c'est avant tout la réputation de l'établissement, des ambitions professionnelles et le prestige de l'anglais qui ont guidé leur choix. - Certains ont fait le choix du cégep anglais dans un désir de rupture avec le système francophone. Un parcours scolaire difficile explique la logique de séparation.
Nguiagain-Launière, 2021	La construction d'une expérience sociale chez la seconde génération de canadiennes et canadiens d'origine africaine à Montréal : les modes d'appartenance et de participation	Explorer la construction de l'expérience sociale chez de jeunes adultes québécois de la seconde génération issus de l'immigration africaine subsaharienne vivant à Montréal.	N=21 (Afrique de l'Ouest et centrale) Entretiens individuels et de groupe	- La quasi-totalité accorde de l'importance au pays natal des parents et conserve des liens étroits avec la famille élargie et les personnes originaires du même pays d'origine. - Dans leurs discours sur les rapports d'altérité qu'ils entretiennent avec les sociétés canadienne et québécoise, plusieurs se définissent systématiquement comme des « immigrants », des « étrangers » ou des « invités ». - Considérant que la société canadienne leur accorde une plus grande place, ils se sentent davantage canadiens et montréalais, et très rarement québécois. Perçue comme « ouverte », « multiculturelle » et « cosmopolite », la ville de Montréal représente un « chez-soi » pour la majorité. - Fréquentant peu les Québécois « de souche », ces jeunes issus de l'immigration sont plus à l'aise avec les anglophones « cultivés » et « ouverts », faisant une distinction très nette entre ces deux groupes linguistiques. - Ils dénoncent la sélection par les médias d'Africains « assimilés » ou « bien intégrés » pour reproduire les préjugés et les stéréotypes formulés par le groupe majoritaire et influencer les perceptions de la société québécoise.

Auteur, année	Titre	Visée	Échantillon (nombre et origine des participants) et méthodologie	Principaux résultats/conclusions pertinentes sur l'intégration
Potvin <i>et al.</i> , 2014	L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal	Saisir l'autoanalyse que font les jeunes, entre pairs, des facteurs sociaux, migratoires, culturels et scolaires les plus significatifs de leur propre expérience scolaire, individuelle et collective afin de documenter les processus à l'œuvre dans leur expérience.	N=24 (Afrique de l'Ouest et du Nord, Amérique latine, Moyen-Orient, Asie centrale, Asie du Sud et Asie du Sud-Est, Europe de l'Est et du Sud) Entretiens de groupe	- En dépit des obstacles dans les processus d'adaptation et d'intégration familiales, les jeunes partagent une expérience socioscolaire marquée par une forte adhésion aux normes et promesses d'intégration sociale associées à l'école, qui fait partie du projet migratoire de leur famille. - Si plusieurs ont des parents faiblement scolarisés, l'école n'est pas perçue comme un espace de stigmatisation et d'exclusion, mais comme un lieu d'inclusion, d'apprentissage pour obtenir un travail et devenir quelqu'un, selon leurs termes, et comme un espace de socialisation pour s'épanouir. - Les jeunes issus de l'immigration de 10-12 ans expriment une plus forte appartenance à l'identité familiale (qu'ils associent à l'appartenance nationale ou ethnique des parents) et idéalisent plus fortement le pays d'origine des parents que les deux autres groupes composés d'élèves plus âgés.
Shahrokni, 2007	Identification transnationale chez les jeunes adultes iraniens de « seconde génération » vivant à Montréal	Interroger les processus d'identification transnationale de jeunes Iraniens issus de l'immigration à Montréal. Mettre en lumière l'interaction complexe existant entre leurs identités et leurs dynamiques familiales.	N=8 (Iran) Entretiens semi- dirigés	- Le sentiment d'appartenance transnational non seulement prend racine dans des pratiques économiques ou politiques en relation avec le pays d'origine ou par le biais des réseaux dispersés de membres de la même communauté ethnique, mais il naît aussi de multiples influences socioculturelles et idéologiques. - Le fait que leurs parents respectent leur liberté de choisir a contribué à raviver leur intérêt pour le pays d'origine. - Les témoignages révèlent la présence d'une profonde obligation morale vis-à-vis du pays d'origine, ou encore d'un attachement affectif marqué pour celui-ci, produit à la fois à partir de la recomposition des souvenirs des parents et de l'imaginaire des répondants.

Auteur, année	Titre	Visée	Échantillon (nombre et origine des participants) et méthodologie	Principaux résultats/conclusions pertinentes sur l'intégration
Sun, 2013	The Educational Experience of Students of Chinese Origin in a French-Speaking Context : the role of school, family, and community	Documenter l'expérience scolaire des élèves québécois d'origine chinoise à l'école secondaire de langue française. Explorer les impacts des facteurs relatifs à l'école, à la famille immigrante et à la communauté ethnique sur l'intégration de ces jeunes dans un contexte francophone.	N=20 (élèves) N=15 (parents) N=11 (représentants scolaires) N=10 (agents communautaires) (Chine) Entretiens individuels, groupes de discussion et analyse de contenu médiatique	- Certains adoptent des stratégies de résistance aux stéréotypes, comme s'identifier à la minorité (ex. : musulmane, même si leurs parents ne le sont pas). - Il y a des différences culturelles entre les méthodes pédagogiques chinoises (axées sur une transmission plus verticale de la connaissance, avec un rôle central du professeur) et québécoises (qui valorisent davantage la pensée critique et l'autonomie). - La famille chinoise joue un rôle important dans le maintien des attentes élevées en matière de réussite scolaire, souvent influencées par des valeurs traditionnelles. - Afin de surmonter les effets négatifs des faibles liens entretenus avec l'école de langue française, les parents chinois ont largement recours aux ressources au sein de la communauté ethnique, telles que les médias de langue chinoise, les organismes ethnospcifiques de services aux immigrants, l'école du samedi et les institutions religieuses ethniques.

L'analyse qualitative à l'aide du logiciel NVivo

L'analyse s'est déroulée en trois étapes. Dans un premier temps, trois membres de l'équipe se sont immergés dans les enjeux et les constats des études sélectionnées. Ils ont pris connaissance des cadres théoriques, des résultats et des conclusions. Dans un deuxième temps, un ensemble de douze codes a été établi, puis utilisé pour coder l'ensemble du corpus (principalement le résumé, les résultats et la conclusion) à l'aide du logiciel NVivo. Dans un troisième temps, le codage a été raffiné à la suite d'une discussion d'équipe, ce qui a permis de ramener le codage à six grands thèmes.

Processus de codage

Codage initial	Recodage thématique
Les amitiés, les liens sociaux et les relations interpersonnelles Le projet parental et la famille	Les amitiés et les liens sociaux
Les clichés sur les Québécois Les expériences de discrimination	Les stéréotypes, les préjugés et la construction de la frontière entre les Québécois et les immigrants
L'identification au Canada L'identification à Montréal La référence à l'origine	L'identification à la culture d'origine, au Canada et à Montréal
Le sentiment d'être Québécois Le rapport au Québec	L'identification au Québec
La langue et l'appartenance Médias et produits culturels	Les attitudes par rapport aux langues
Expériences transformatrices	L'accès à la maturité

Les thèmes retenus renvoient aux principaux sujets que nous souhaitons explorer dans le cadre de cette étude. Le thème des amitiés et des liens sociaux regroupe tout ce qui concerne la socialisation des jeunes issus de l'immigration. Celui des stéréotypes et des préjugés regroupe les constats sur la construction de la frontière ethnoculturelle entre les « Québécois » et les « immigrants ». Les constats sur l'identité ont quant à eux été séparés en deux groupes : d'une part, ceux qui portent sur l'identification à la culture d'origine, au Canada et à Montréal, en général positifs, et, d'autre part, ceux qui portent sur le Québec, plus mitigés. Ensuite, nous avons regroupé les constats riches et nombreux portant sur les attitudes et représentations linguistiques, puis, sous un autre thème, les réflexions moins nombreuses sur la transformation possible des réseaux sociaux, des représentations sociales et de l'identité lors du passage à l'âge adulte.

Pour chaque thème, les contenus ont été analysés par un membre de l'équipe dans le but de repérer les éléments convergents des différentes études et, le cas échéant, les éléments divergents. Ce travail d'analyse a permis de relever les constats qui revenaient de manière fréquente ainsi que les citations utilisées par les auteurs pour les appuyer.

Les limites de la recherche

Malgré le nombre et la diversité des études analysées, cette recherche présente certaines limites.

D'abord, notre recherche documentaire n'a pas été exhaustive et il est probable que certaines études pertinentes n'aient pas été incluses dans notre corpus. Néanmoins, cet enjeu nous semble minime, notamment en raison du grand nombre d'études analysées et de la diversité des auteurs et des groupes de recherche auxquels ils sont affiliés. Par ailleurs, pour atténuer davantage le risque de biais, nous nous sommes assurés de pouvoir nous appuyer sur plusieurs études distinctes avant d'établir un constat.

De plus, il est possible que la composition des échantillons des différentes études soit biaisée et que la population documentée dans ces recherches ne soit pas entièrement représentative des jeunes issus de l'immigration. Pour ce qui est de la composition ethnoculturelle des échantillons, nous pouvons confirmer qu'elle est très diversifiée, à l'image de la composition de la population immigrante qui s'est établie au Québec au cours des dernières décennies. Malgré tout, il est possible que les participants aux études soient plus scolarisés ou plus intéressés par les enjeux identitaires que la moyenne des personnes de deuxième génération. Il est aussi possible que leurs réponses aient été teintées par un biais de désirabilité. Ce risque nous semble toutefois atténué par le fait que les participants aux études expriment une très grande diversité de points de vue. De plus, notre objectif n'était pas d'établir un portrait statistique des attitudes et représentations de cette population, mais bien de cerner les principaux mécanismes psychologiques et sociaux les plus susceptibles d'expliquer les écarts documentés dans nos analyses quantitatives.

Par ailleurs, nous notons que la plupart des participants aux études ont grandi et vivent dans la région de Montréal. Cette surreprésentation s'explique aisément par la forte concentration des personnes de deuxième génération dans la métropole (82 % au recensement de 2021). Cependant, la perspective des jeunes qui ont grandi à l'extérieur de la région de Montréal est peu représentée dans la recherche. Pour atténuer cet enjeu, nous avons cherché, lorsque c'était possible, à souligner en quoi l'expérience des jeunes qui ont grandi dans un contexte moins diversifié a pu être différente.

L'utilisation des citations

Pour appuyer notre analyse, nous avons fait un grand usage des citations attribuées aux participants aux différentes études. Ce recours aux citations nous semblait nécessaire pour donner une voix à ces jeunes, qui sont les mieux placés pour faire valoir leur point de vue. Pour la plupart des thèmes, nous avons relevé un grand nombre de citations dans lesquelles les jeunes exprimaient des points de vue concordants. Il faut dire que, de façon générale, l'analyse des différentes études révèle des tendances claires et cohérentes dans les perspectives exprimées par les jeunes de deuxième génération. Nous avons sélectionné les citations où ces jeunes s'exprimaient le plus clairement, de façon à exemplifier nos propos et les constats tirés des différentes études. Lors de la rédaction, nous avons également tenté de refléter la diversité des sources et des témoignages. Nous avons aussi fait valoir les perspectives discordantes lorsqu'elles étaient présentes.

Nous avons cherché à respecter le contexte des citations, pour éviter d'en trahir le sens. De plus, nous ne les avons pas modifiées, sauf pour harmoniser de manière minimale leur présentation et pour y corriger les fautes d'orthographe évidentes. Nous avons également traduit de l'anglais un certain nombre de citations.

2 Amitiés et liens sociaux

La recherche qualitative contient un grand nombre de témoignages sur la manière dont se nouent les amitiés et les liens sociaux chez les jeunes Québécois en contexte interculturel. Dans cette section, nous abordons la tendance des jeunes à se regrouper selon leur origine ethnoculturelle et à former des réseaux séparés selon qu'ils sont ou non issus de l'immigration. Nous expliquons comment la concentration de l'immigration à Montréal, les différences de mentalité et de styles parentaux, les attentes en matière de réussite et la socialisation en dehors de l'école sont évoquées pour expliquer ces phénomènes.

Le regroupement des élèves selon l'origine ethnoculturelle

La plupart des études révèlent une tendance des jeunes à se regrouper selon leur origine ethnoculturelle (Bakhshaei, 2013; Lafortune et Kanouté, 2007). Dans un premier temps, les jeunes issus de l'immigration auraient tendance à rechercher la proximité de ceux qui viennent du même pays ou qui parlent la même langue qu'eux :

Mona, origine guyanaise : « J'ai vu les Arabes amis avec les Arabes, les Africains amis avec les Africains et les Québécois... [...] On s'entendait bien c'est juste que... [...]. À la table de dîner on était les trois groupes séparés. » (Larouche, 2016, p. 60)

Shirin, origine iranienne : « [...] Les Arabes, ils étaient toujours ensemble. Les Iraniens, ils étaient ensemble. Les Québécois, ils étaient ensemble. Oui, les Chinois, ils étaient tout le temps ensemble. 100 % de mes amis étaient Iraniens. Ce n'était pas à cause de la langue, j'étais capable de comprendre et parler le français. Mais je n'étais pas capable de le parler avec les Québécois, donc je préférais communiquer avec mes amis iraniens. Ils étaient très différents. » (Darchinian, 2017, p. 170)

Joshua, origine chinoise : « Mes trois meilleurs amis sont asiatiques. C'est plus facile pour moi de communiquer avec eux. On partage la même culture. On sait qu'est-ce qui est approprié ou non. Quant aux Québécois canadiens blancs, c'est plus difficile. » (Sun, 2013, p. 132)

Dans un deuxième temps, les chercheurs notent une tendance à se regrouper entre jeunes issus de l'immigration, par opposition aux « Québécois », c'est-à-dire les jeunes francophones qui ne sont pas issus de l'immigration (Larouche, 2016; Magnan et Darchinian, 2014; Meintel et Kahn, 2005; Ngugiain-Launière, 2021).

Alexander, origine salvadorienne : « C'était parce qu'on dirait que les immigrants étaient [regroupés] autour du soccer, tandis que les Québécois se tenaient plus avec le hockey. » (Larouche, 2016, p. 59)

Aïda, origine algérienne : « Les Québécois qui allaient à mon école avaient tendance à rester ensemble. » (Larouche, 2016, p. 58).

Cette tendance à former des groupes plus homogènes sur le plan ethnoculturel, ou encore à se regrouper entre immigrants et non-immigrants, semble se cristalliser au secondaire (Collins, 2016; Larouche, 2016; Nguigain-Launière, 2021), alors qu'elle était peu présente au primaire :

Chercheuse : « Tout le monde était ami [au primaire], il n'y avait pas de gangs qui se faisaient, de groupes? Surtout pas selon l'appartenance ethnique?

Alexander, origine salvadorienne : Non, ça c'est plus au secondaire que ça arrive. » (Larouche, 2016, p. 57-58)

Ruth, origine haïtienne : « Hmm, au secondaire, c'était vraiment différent du primaire, là il y avait plus de divisions ethniques, puis j'ai plus commencé, genre, c'est vraiment là que ça s'accroissait, au secondaire de me sentir encore plus haïtienne. Puis, je me sentais un petit peu comme dans une bulle. » (Collins, 2016, p. 48)

Les jeunes donnent plusieurs raisons pour expliquer leur tendance à se regrouper selon leur origine ethnoculturelle. Pour certains, cette tendance découle simplement de la composition du milieu scolaire qu'ils ont fréquenté et où il y avait une communauté dominante. Il faut dire que la concentration de l'immigration sur l'île de Montréal depuis plusieurs décennies limite à plusieurs égards les interactions entre les jeunes issus de l'immigration et les autres :

Haoran, origine chinoise : « Comme les autres élèves, moi aussi, mes meilleurs amis sont toujours les Chinois [en riant]. Tu sais qu'à l'école, il y a presque deux tiers de Chinois. On n'a pas vraiment beaucoup de choix... » (Sun, 2013, p. 133)

Pascale, origine haïtienne : « Bof, au secondaire, mon identité... je me posais pas de questions parce qu'on était tellement en majorité. On était vraiment en majorité les Haïtiens, y avait les Noirs, les Noirs haïtiens et y avait les Noirs africains, mais y en avait pas beaucoup tsé des Congolais francophones... C'était juste, c'était devenu normal pour moi de pas être en minorité [...] » (Collins, 2016, p. 49)

De même, la forte présence des Québécois francophones dans une école peut encourager certains jeunes à les fréquenter :

Chercheur : « Comme tu viens de m'expliquer, c'était à ton école secondaire que tu as commencé à interagir un peu avec les Québécois francophones?

Mona, origine guyanaise : Oui, juste parce qu'il y en avait beaucoup dans ma classe [...] Pas parce que je suis allée vers eux, c'est juste qu'il y en avait beaucoup dans ma classe. » (Larouche, 2016, p. 64)

D'autres expliquent la composition de leur réseau social par le hasard :

Victor, origine camerounaise : « La grande majorité [de mes amis] sont de la même ethnicité que moi, ils sont tous des Noirs, non ils sont tous des Africains, ils sont tous des Noirs ou des Arabes quand j'y pense. [...] C'est un hasard, j'imagine, même ma mère, elle me dit ça, elle me dit : "Tous tes amis sont des Noirs ou des Arabes." Elle me dit : "Tu n'aimes pas les Blancs ou quelque chose", je dis que non, c'est juste une coïncidence, j'imagine. » (Mossaddik, 2018, p. 52)

Bryan, origine libanaise : « [...] C'est un hasard, c'est presque exclusivement des Arabes. » (Mossaddik, 2018, p. 52)

Les différences de mentalité

Dans la plupart des cas, les jeunes évoquent cependant des raisons d'ordre socioculturel pour expliquer la tendance au cloisonnement selon l'origine. Plusieurs font ainsi référence à un sentiment diffus de malaise ou de distance culturelle, notamment lorsqu'ils s'insèrent dans un milieu où il y a peu de jeunes issus de l'immigration :

Myriam, origine vietnamienne : « Vu que j'avais un cercle d'amies quand même, tsé, principalement québécoises, je me... Je me sentais beaucoup... Pas exclue, pas par elles, mais comme, on dirait que moi-même je me jugeais parce qu'elles avaient des références que moi je connaissais pas. Je me sentais mal de pas les connaître, je me sentais, comme, pas assez queb. [...] Tsé, genre, je leur en n'ai jamais vraiment parlé de... de cette espèce de malaise-là que j'avais parce que je me disais, tsé, elles vont pas vraiment comprendre, comme... Puis c'est ça, je pouvais pas vraiment en parler à personne parce que... Clairement, elles allaient pas comprendre, puis même mes amies... » (Chu, 2022, p. 69)

Lucia, origine uruguayenne : « [...] j'étais jeune et j'aimais un gars québécois même je suis entrée en relation mais non ça marchait pas pour moi, je me sentais pas bien parmi ses amis et dans sa famille, donc à ce jour ça a été un obstacle [...] puis c'est tout, on dirait un cercle vicieux [...] » (Darchinian, 2017, p. 168)

On pourrait penser que les préférences des jeunes pour trouver des amis de la même origine s'expliquent par leurs compétences linguistiques supérieures dans leur langue d'origine, ou encore par la difficulté de s'exprimer en français. Ce facteur est parfois évoqué, notamment chez des élèves d'origine chinoise qui font face à une barrière linguistique plus importante que les autres (Sun, 2013). Néanmoins, les participants parlent le plus souvent des différences de culture ou de mentalité.

Jun, origine chinoise : « Tu sais, mon français n'est pas très bon. Si je fais des erreurs, ils vont se moquer de moi. En plus, je ne pense pas qu'ils comprendraient la façon de penser chinoise. Je n'ai rien en commun avec eux... » (traduction libre) (Sun, 2013, p. 127)

Aïda, origine algérienne : « Oui, je veux dire, le truc qui était étrange, c'est qu'entre immigrants [...] ces frontières-là étaient presque inexistantes, parce qu'il y avait quand même une certaine... affinité? Oui, on comprenait un peu le parcours les uns

des autres, mais c'était vraiment avec les Québécois que plusieurs d'entre eux ne pouvaient pas vraiment comprendre et on le ressentait, ça. » (Larouche, 2016, p. 59)

Auprès d'autres enfants d'immigrants, certains affirment trouver une meilleure écoute et une meilleure intercompréhension (El Samaty, 2021; Lafortune et Kanouté, 2007; Larouche, 2016). Le fait de partager des parcours similaires expliquerait la plus grande aisance des jeunes issus de l'immigration à se comprendre entre eux.

Sio, origine chinoise : « Au secondaire, je me tenais beaucoup plus avec des immigrants d'autres cultures que des Québécois. Bien que je voulais dire "que dans mon pays, on faisait ça", ils me disaient : "Ici, on est au Québec et on ne fait pas ça." À un certain point, je me disais : "Veux-tu juste m'écouter pour savoir et pour comprendre?" Ils se disaient qu'au Québec, "on fait ça comme ça, alors fais ça !" En échange, ils me donnaient rien et ils ne voulaient pas comprendre non plus. » (Magnan et Darchinian, 2014, p. 385)

Nom inconnu, origine haïtienne : « Deux immigrants ensemble, l'immigrant ne peut pas te dire "Va-t'en de mon pays!" Tu vas dire comme, toi aussi t'es un immigrant... » (Lafortune et Kanouté, 2007, p. 62)

Les différents styles parentaux

Une autre explication récurrente se trouve dans la relation qu'entretiennent les jeunes issus de l'immigration avec leurs parents (Bakhshaei, 2013; Chu, 2022; Gallant, 2010; Lafortune et Kanouté, 2007; Lahrizi, 2014; Larouche, 2016; Meintel et Kahn, 2005; Nguigain-Launière, 2021; Sun, 2013). Plus particulièrement, plusieurs constatent un écart entre le style parental de leurs parents, plus strict, et celui des parents québécois, plus permissif. Cet écart se manifesterait par une plus grande valorisation du respect, notamment envers les parents et les enseignants :

Jessica, origine haïtienne : « Le respect de l'autorité ? Oui. C'était vraiment wow, ça aussi c'est différent. Je te dirais pas juste les Haïtiens, comme les communautés immigrées, souvent. Respect aussi, tu peux pas dire n'importe quoi à ta mère, "ah, arrête de parler, maman", oh mon Dieu, ça c'est comme wow, je dirais jamais ça à ma mère. » (Larouche, 2016, p. 71)

Mona, origine guyanaise : « Donc c'est vraiment... c'est juste ça qui est un peu différent, c'est les parents québécois je dirais qui voient leurs enfants comme des pairs tandis qu'il y a la grosse différence parents-enfants pour les immigrants. » (Larouche, 2016, p. 71)

Les différents styles parentaux ont des conséquences concrètes sur la capacité des adolescents à socialiser en dehors de l'école (Collins, 2016). Pour plusieurs, les contraintes par rapport aux sorties pendant le secondaire les ont empêchés de nouer des relations avec les jeunes qui n'étaient pas issus de l'immigration :

Aida, origine roumaine : « Eux ils allaient voir des concerts, ou bien ils allaient dormir l'un chez l'autre, ou bien ils fumaient de la marijuana. Enfin, c'était l'école secondaire, tout le monde le faisait sauf les immigrants... alors nous on n'était pas vraiment à l'aise avec ceux qui le faisaient. » (Magnan et Darchinian, 2014, p. 385)

Marie, origine haïtienne : « Les Québécoises allaient dormir chez leurs amis, sortaient et allaient au centre d'achat, et moi, quand le soleil allait se coucher, je devais être à la maison. La première fois que j'ai fait une activité avec mes amies à l'école, c'était en secondaire 3, on est allées au cinéma. Il fallait tout le temps que j'appelle mes parents. Mes collègues québécois n'ont pas ce genre de problème. La première fois que j'ai dormi chez mon amie, c'était à 19 ans, et c'est parce que mes parents avaient rencontré ses parents. » (Farhat, 2025, p. 188)

Les attentes des parents

Un autre élément marquant pour les jeunes interviewés concerne les attentes familiales en matière de réussite scolaire et de mobilité socioprofessionnelle. Cet élément est intimement lié aux attentes forgées par les parents immigrants dans le contexte de leur projet migratoire (Bakhshaei, 2013; Chu, 2022; Collins, 2016; Guennouni Hassani et Kanouté, 2023; Magnan et Darchinian, 2014; Meintel et Kahn, 2005; Potvin *et al.*, 2014; Sun, 2013).

En effet, pour plusieurs de ces parents, la migration est vue comme un sacrifice, un projet justifié par le désir de donner une vie meilleure à leurs enfants. Ainsi, la relation parent-enfant, dans plusieurs familles immigrantes, est marquée par l'idée d'un endettement découlant du projet migratoire. L'enfant, en réussissant bien à l'école et en accédant à une profession enviable, compenserait le sacrifice réalisé par le parent au moment de sa migration.

Plusieurs jeunes issus de l'immigration font référence à cette relation d'endettement pour expliquer la distance avec leurs pairs qui ne sont pas issus de l'immigration :

Aline, origine congolaise : « Nos parents ont fait beaucoup de sacrifices pour qu'on soit ici. Donc les histoires de prendre des années sabbatiques ou de décrocher de l'école, oublie ça. Tu ne niais pas à l'école, tu prends ça au sérieux. Ils veulent le meilleur pour nous. On a des opportunités qu'ils n'ont pas eu la chance d'avoir. De manière générale, l'école c'est très important pour les Africains. Je n'ai jamais entendu un parent de ma communauté dire "ben oui, lâche l'école" ou "va te reposer un an dans le Sud". » (Nguigain-Launière, 2021, p. 263)

Pascale, origine haïtienne : « Ben tous les Haïtiens veulent que leurs enfants soient infirmières, tous les Haïtiens veulent que les enfants soient avocats, ou tsé ingénieurs! (rires) Désolée, je ris mais... C'est très populaire chez les Haïtiens d'être infirmière. Y a des avocats, les Haïtiens aiment les gros titres. » (Collins, 2016, p. 66)

Silvia, origine roumaine : « Je pense qu'encore c'est vraiment cette valeur immigrante en quelque sorte d'aller vers la meilleure éducation. » (Magnan et Darchinian, 2014, p. 387)

L'importance accordée à l'éducation semble largement répandue dans les familles immigrantes, y compris les familles défavorisées ou disposant d'un plus faible capital culturel (Bakhshaei, 2013; Collins, 2016). Cependant, elle semble particulièrement importante dans les familles dotées d'un fort capital culturel, ou encore dans les familles de la communauté chinoise (Sun, 2013) :

Wenhao, origine chinoise : « En Chine, aller à l'université, c'est très compétitif et difficile, mais si tu n'y vas pas, c'est fini. Tu ne peux rien faire. Tu ne peux même pas trouver un emploi. Mes parents ne veulent pas que je vive la même chose qu'ils ont vécue. Ils ont donc immigré au Canada pour moi, pour faciliter un peu mes études et ma vie, en fait. » (Sun, 2013, p. 173)

Étienne, origine chinoise : « Il est très important pour moi d'étudier, parce que mes parents et ma sœur ont travaillé très fort pour que je puisse avoir une meilleure vie. Moi, je dois étudier très fort aussi. Je ne peux pas juste m'asseoir là et rien faire. Je veux faire de mon mieux pour répondre aux attentes de ma famille. » (Sun, 2013, p. 194)

Dans plusieurs cas, les attentes élevées des parents en matière de réussite scolaire semblent encourager les enfants à faire des efforts et à se dépasser. Néanmoins, elles peuvent parfois s'avérer une entrave à la socialisation des adolescents :

Jenny, origine chinoise : « Je n'ai pas beaucoup de temps pour participer aux activités parascolaires, car je dois me concentrer sur mes études. Tu sais, il faut que j'aie des bonnes notes pour pouvoir aller à un bon collège et ensuite à une université fameuse. » (Sun, 2013, p. 132-133)

Tala, origine jordanienne : « Je trouve je me dis que j'ai déjà beaucoup dans mon assiette, j'ai déjà beaucoup de travail à faire, je m'exclus un peu des activités et de l'intégration, je trouve que ça affecte peut-être mon expérience. » (Mossaddik, 2018, p. 49)

Par ailleurs, les attentes par rapport aux études sont parfois alimentées par l'idée que les jeunes issus de l'immigration doivent compenser pour un désavantage face aux jeunes dont les parents ne sont pas immigrants (Lafortune et Kanouté, 2007) :

Nancy, origine congolaise : « Avec mon père, je n'ai pas eu le choix d'étudier. Il me disait tout le temps : "On n'est pas dans notre pays, tu dois travailler plus fort que les Blancs." » (Nguigain-Launière, 2021, p. 263)

Anne, origine camerounaise : « Mon père m'a toujours dit qu'un Noir avec un bacc. équivaut à un Blanc avec un DEC. Un Noir avec une maîtrise équivaut à un Blanc avec le bacc. Un Noir sans études ne vaut rien. [...] » (Nguigain-Launière, 2021, p. 218)

La socialisation en dehors de l'école

La formation de groupes cloisonnés à l'école peut également être favorisée par la socialisation communautaire à l'extérieur de l'école. En effet, plusieurs parents immigrants trouvent dans leur communauté d'origine un espace de socialisation qui leur apporte soutien et bien-être. Pour eux, la fréquentation de cet espace peut contribuer à maintenir les liens avec la culture d'origine et à transmettre un certain nombre de valeurs et de pratiques jugées importantes (Farhat, 2025; Meintel et Kahn, 2005; Nguigain-Launière, 2021; Sun, 2013).

Pour les élèves issus de l'immigration, la socialisation communautaire peut ainsi occuper une partie significative du temps extra-scolaire (Bakhshaei, 2013; Nguigain-Launière, 2021; Shahrokni, 2007; Sun, 2013). Elle peut contribuer à renforcer les liens sociaux entre les jeunes d'une même origine et offrir des ressources facilitant leur insertion sociale et économique. En contrepartie, elle peut aussi limiter le temps disponible pour la formation de liens sociaux avec les jeunes d'origine différente :

Astrid, origine congolaise : « Mon expérience de socialisation a toujours été québécoise et congolaise simultanément. Québécoise à l'école et dans mes interactions avec les institutions et congolaise dans tous les autres aspects de ma vie. En dehors de l'école, je ne socialisais jamais avec la communauté québécoise de près parce qu'on n'évoluait tout simplement pas dans les mêmes cercles [...] » (Nguigain-Launière, 2021, p. 220-221)

Sara, origine iranienne : « Une chose qui a certainement pu avoir un impact, c'est l'école persane que je fréquentais [le samedi] quand j'étais plus jeune. J'y ai appris à lire et à écrire. J'ai aussi appris les danses folkloriques persanes, tu sais, c'était tellement amusant ! Et TOUT LE MONDE là-bas était perse... Donc, on a tendance à le ressentir davantage, à s'y identifier... » (traduction libre) (Shahrokni, 2007, p. 73)

Mirlande, origine haïtienne : « C'était comme : "Est-ce qu'il y en a qui sont allés à leur chalet ?", moi je me sentais exclue tout le temps parce que tu sais, j'avais rien vraiment à dire, je suis allée voir ma famille, pis c'était ça l'activité, c'était tout le temps : "Est-ce que vous êtes allés dans votre bateau ?" C'était comme, nous c'est pas notre réalité. » (Collins, 2016, p. 47)

Dans plusieurs cas, la participation à la vie communautaire en dehors de l'école découle de la volonté des parents de transmettre leur langue et leur culture à leurs enfants. Cette valeur semble généralement bien intégrée par les enfants, qui sont fiers de leur origine et souhaitent maintenir les liens avec la culture de leurs parents.

Parfois, ce désir de maintenir la culture d'origine prend la forme d'une attente des parents en faveur de l'endogamie (Bakhshaei, 2013; Lafortune et Kanouté, 2007; Meintel et Kahn, 2005; Nguigain-Launière, 2021; Potvin *et al.*, 2014). Cette préférence pour l'endogamie peut également limiter la formation de liens interculturels :

Carol, origine camerounaise : « Mon père a toujours tenu des propos du genre : “Ah, tu dois marier un Noir. Non, tu dois marier un Camerounais. Non, tu dois marier un Dschang. Ah, un Noir ça va aller.” Mais je sais que si un jour je ramène un Blanc, tout le Cameroun en sera informé. Ma cousine s’est mise en couple avec un Français et mon père n’est pas bien avec ça. Il m’a dit : “Ne nous fais pas ce coup-là.” » (Nguigain-Launière, 2021, p. 214)

De façon générale, cette attente ne prendrait pas la forme d’un impératif formulé par les parents, mais plutôt d’une préférence plus ou moins implicite, qui serait d’ailleurs partagée par un bon nombre de jeunes issus de l’immigration. Du point de vue de plusieurs, le fait d’avoir la même origine que son conjoint faciliterait en effet la compréhension mutuelle. Certains, d’ailleurs, n’hésitent pas à exclure la possibilité de former un couple avec quelqu’un d’une autre origine, *a fortiori* un Québécois francophone qui n’est pas issu de l’immigration.

Finalement, dans le cas de certains jeunes, les enjeux financiers expliqueraient la difficulté à socialiser en dehors de la communauté (Bakhshaei, 2013). Cette barrière ne serait pas liée seulement à la difficulté de payer les frais d’inscription. En effet, certains adolescents doivent travailler pour contribuer au budget familial, ou encore prendre soin d’un petit frère ou d’une petite sœur pendant que leurs parents travaillent selon des horaires atypiques.

Les relations harmonieuses

Bien que l’origine ethnoculturelle joue un rôle important dans la formation des amitiés dans les écoles secondaires, elle ne signifie pas pour autant que les relations entre les groupes sont mauvaises. Certains témoignages minimisent l’importance de ces différences. En effet, une certaine proportion de jeunes semble naviguer avec beaucoup d’aisance entre les cultures. De façon générale, ces relations se déroulent entre jeunes issus de l’immigration, mais certains participants évoquent des relations positives avec des jeunes qui ne le sont pas :

Prénom inconnu, origine indienne : « Moi, c’est Sri Lanka, Bangladesh, Inde. [...] Deux sont Québécoises. C’est ça. » (Bakhshaei, 2013, p. 157)

Marilyne, origine haïtienne : « L’origine? Non, ce n’est pas important parce que j’ai ma bonne amie à l’école, c’est une Vietnamiennne. Puis on est vraiment très bonnes amies. C’est sûr que des fois, on voit qu’on n’est pas pareilles, comme... sa nourriture et je fais “yeuk, c’est quoi ça” puis là je ris, de la même manière qu’elle rit de moi quand j’apporte quelque chose... je suis sûre qu’on sait qu’on n’est pas pareilles mais ça fait comme... la beauté de la chose, on est différentes, puis c’est pas grave. » (Lafortune et Kanouté, 2007, p. 60-61)

Par ailleurs, dans quelques cas, des contacts positifs avec des jeunes qui ne sont pas issus de l’immigration semblent avoir contribué à une perception favorable des « Québécois francophones » :

Tania, origine russe : « C'étaient mes amis qui s'adaptaient plus à moi, mes amis québécois. Mes amis québécois, quand ils arrivaient chez nous, ils enlevaient leurs souliers, ils disaient salut à mes parents dans ma langue, ils avaient appris ça, des choses comme ça, ils avaient même appris d'autres mots russes... » (Darchinian, 2017, p. 171)

De plus, des jeunes issus de l'immigration considèrent même avoir développé des liens plus positifs avec ces jeunes qu'avec ceux issus de l'immigration :

Myriam, origine congolaise : « J'ai toujours été au public. Au primaire, à Montréal dans le Centre-Sud. C'était francophone et assez multiethnique. J'étais toujours première de classe. Au secondaire, j'étais dans Rosemont. C'était multiethnique, même dans le corps professoral. J'ai eu quelques profs haïtiens. J'ai ensuite déménagé sur la rive nord. J'ai terminé mon secondaire là-bas. On était 5 Noirs sur 500 personnes. Le cégep à Laval, c'était aussi moins diversifié. Bizarrement, je m'entendais moins avec les Noirs et mon cercle d'amis était blanc. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 255)

Ces témoignages restent néanmoins peu fréquents. Les discours dominants chez les jeunes issus de l'immigration témoignent de frontières ethnoculturelles plutôt saillantes dans les écoles québécoises, particulièrement entre ceux qui sont issus de l'immigration et ceux qui ne le sont pas.

3 Stéréotypes et préjugés

Le cloisonnement ethnoculturel dans les écoles crée un terreau fertile à l'apparition des préjugés et des stéréotypes. Dans cette section, nous expliquons pourquoi plusieurs jeunes issus de l'immigration perçoivent les « Québécois » comme ignorants et intolérants. De plus, nous montrons comment le sentiment d'exclusion et les expériences de catégorisation (p. ex. le fait d'être perçu comme un immigrant) contribuent à renforcer la frontière symbolique avec les non-immigrants. Dans l'esprit de plusieurs jeunes, cette frontière s'accompagne de préjugés négatifs à l'endroit des « Québécois », elle est connotée politiquement et s'accompagne d'une vision défavorable des régions à l'extérieur de Montréal et des institutions francophones en général.

L'expérience de l'ignorance ou de l'intolérance

Les récits des jeunes issus de l'immigration sont souvent marqués par des moments où ils ont fait face à l'ignorance ou à l'intolérance de la part de francophones qui n'étaient pas issus de l'immigration (Chu, 2022; Nguigain-Launière, 2021). Par exemple, plusieurs se déclarent surpris du peu de connaissances de certains Québécois :

Marcus, origine congolaise : « Ils [les Québécois] ne connaissent pas l'Afrique. On me pose souvent des questions sur l'Afrique et je me dis : “Mais ils n'ont jamais ouvert un atlas?” » (Nguigain-Launière, 2021, p. 187)

Joseph, origine rwandaise : « Des fois, je disais que j'étais haïtien juste parce que quand je disais que j'étais rwandais, on me disait : “Ah oui, le génocide!” Comme s'il s'agissait d'une connaissance particulière et que ça montrait un grand niveau de culture pour le Québécois moyen. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 188)

Plusieurs ont également vécu diverses formes d'intolérance. Les événements rapportés incluent les maladresses, les blagues de mauvais goût, de même que les manifestations ouvertes de racisme (Bakhshaei, 2013; Chu, 2022; El Samaty, 2021). Tous les groupes ne semblent cependant pas visés au même degré par ces manifestations (Cheung, 2015; Farhat, 2025; Guennouni Hassani et Kanouté, 2023). Parmi les minorités visibles, les Noirs semblent davantage victimes :

Judith, origine camerounaise : « Moi, mon travail m'amène à voyager à travers le Québec. Au cours des derniers mois, j'ai dû aller au Saguenay. Ma clientèle c'est une clientèle plus âgée. Des fois, ils se sentent très à l'aise de m'appeler la “petite Noire”. Pourtant, je travaille pour une grosse firme. Plus je vais loin, plus la clientèle est âgée, et plus mon travail devient difficile ». (Nguigain-Launière, 2021, p. 165)

Mirlande, origine haïtienne : « Tu sais, je travaille à la caisse, “ben comment ça t’as ce poste-là, toi, tu devrais pas avoir de poste de même, tu nous voles nos jobs” *as well as in the street...* je disais ça de même, qu’il y a beaucoup de racisme encore. Que je me fais encore traiter de Nègre, Nègresse pour rien. » (Collins, 2016, p. 102)

Il en va de même des musulmans :

Prénom inconnu, origine inconnue : « J’ai vécu plusieurs situations discriminatoires. Quand je passe dans les corridors à l’école, il y en a qui disent Allah Akbar et tombent par terre. Après les attentats terroristes en France, quelques élèves ont pris le journal et ont collé ma photo sur la page qui parle de l’événement et l’ont collée partout à l’école. D’autres se sont inspirés de ça en publiant une vidéo sur YouTube en la partageant entre camarades en mentionnant mon nom et ma photo. » (Guennouni Hassani et Kanouté, 2023, p. 10)

Mouna, origine tunisienne : « [...] Des fois, je me suis fait attaquer dans les rues parce que les gens pensaient que je représentais l’Islam. Une fois, une vieille madame avec son amie, elle a dit à son amie : “Regarde, encore une autre avec son mouchoir”, j’ai dit “Excuse-moi, madame”. Elle pensait que je ne comprenais pas le français. Elle m’a dit : “Ah vous, vous faites des enfants ici qui vont devenir comme vous” et elle m’a attaquée, elle m’a attaquée. J’ai été très respectueuse de son âge, mais pendant une semaine je pleurais [...] » (Darchinian, 2017, p. 181)

Le stéréotype du Québécois ignorant et intolérant

Le fait de faire face à l’ignorance ou à l’intolérance de certains Québécois semble jouer un rôle marquant dans la construction des représentations sociales de plusieurs jeunes issus de l’immigration (Larouche, 2016; Magnan *et al.*, 2017; Nguigain-Launière, 2021; Potvin *et al.*, 2014). Ainsi, le stéréotype du Québécois ignorant et intolérant semble s’implanter assez tôt dans l’esprit de plusieurs de ces jeunes :

Thierry, origine rwandaise : « Je les trouve beaucoup trop ignorants, surtout par rapport à la géographie. Ils sont trop refermés sur leur petit Québec. Parfois, ils ne connaissent même pas les autres provinces de leur propre pays. Donc imagine quand tu leur parles de l’Afrique avec plus de cinquante pays. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 187)

Yasmine, origine marocaine : « Ils avaient un manque de culture et c’est pour ça d’ailleurs que jusqu’à maintenant, y’en a beaucoup qui ont des préjugés sur les Québécois comme quoi y’en a beaucoup qui sont ignorants. » (Larouche, 2016, p. 66)

Tiam, origine guinéenne : « En fait, il ne faut pas se cacher que le Québécois moyen est raciste. Moi je ne le cache pas, je le dis. Non, ce n’est pas grave, je l’ai déjà écrit, il y a pas de souci. Je n’ai aucun souci à dire ça, et donc et surtout quand ils se retrouvent devant des immigrants qui sont soit plus éduqués qu’eux autres, qui ont plus de connaissances qu’eux autres, c’est le refoulement de colonisé, je pense. [...] » (Darchinian, 2017, p. 179)

Erin, origine anglo-caribéenne : « J'ai l'impression que dans une grande partie du Québec, c'est rural. Si tu vas à Québec ou à Montréal, ce sont des villes métropolitaines, alors il y a peut-être un peu plus... disons, d'éducation sur certains sujets. Et j'ai l'impression qu'à l'extérieur des villes, il y a des gens qui sont un peu... ignorants sur certaines choses [...] » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 199)

La présence de ces stéréotypes explique en partie la dynamique de cloisonnement qui s'observe dans le contexte scolaire :

Gabriel, origine haïtienne : « Ben là, c'est sûr qu'il y avait cette espèce de haine des Québécois de souche, admettons qui sacrent et ces trucs-là. Fallait pas être comme eux (rires), ça c'est sûr et certain. Fallait pas. » (Larouche, 2016, p. 46)

Louise, origine burundaise : « C'est une province qui se referme beaucoup sur elle-même. Les Québécois n'incluent pas la diversité. Ils ne font pas d'efforts. C'est dommage. Ça ne me donne pas envie de faire partie de cette société. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 191)

L'idée selon laquelle les Québécois font peu d'efforts est parfois assimilée à une paresse intellectuelle, voire à une tendance générale à la paresse :

Leon, origine vietnamienne : « Ce n'est pas seulement de la paresse dans le sens qu'ils ne veulent pas travailler, mais c'est une paresse intellectuelle; ils ne veulent pas réfléchir à comment changer leur société [...] » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 182)

Karine, origine vietnamienne : « Je trouve que les Québécois se plaignent beaucoup, et ils n'ont pas cette notion d'effort. Moi, c'est quelque chose que j'ai tiré de mes parents. Mes parents ont tellement mis d'effort dans tous les projets qu'ils ont. Tout ce qu'ils ont, c'est grâce à eux-mêmes. Des fois, les Québécois sont un peu comme ça. Donc, c'est cette notion d'effort que je trouve des fois que les Québécois n'ont pas, et des fois ils sont un peu paresseux. C'est comme l'inertie un petit peu. Ils attendent que les choses changent pour eux. » (Cheung, 2015, p. 181)

Par ailleurs, la perception selon laquelle les Québécois feraient peu d'efforts pour s'intéresser aux autres cultures s'accompagne dans certains cas de représentations dépréciatives à l'endroit de la culture québécoise :

Neha, origine pakistanaise : « Mais je trouve pas qu'ils ont comme une culture à eux-mêmes, vraiment à eux. Si on parle du Québec, on parle de la poutine et je trouve pas qu'ils ont vraiment quelque chose en particulier comme certaines cultures ils ont [...] » (Larouche, 2016, p. 67)

Astrid, origine congolaise : « Un Québécois de souche, c'est un Blanc francophone, très fermé d'esprit et fragile dans son identité. Pourtant, il ne sait même pas expliquer ce qu'est la culture ou l'identité québécoise. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 191)

La « faiblesse » de la culture québécoise expliquerait ainsi la difficulté de s'y identifier (Larouche, 2016). La poutine, le hockey et les rigodons participeraient ainsi à un stéréotype agissant comme repoussoir pour plusieurs jeunes.

Le sentiment d'exclusion

Les frontières ethnoculturelles semblent cependant alimentées par les situations où le jeune issu de l'immigration est catégorisé (ou se sent catégorisé) comme un étranger (Cheung, 2015; Chu, 2022; Darchinian, 2017; Guennouni Hassani et Kanouté, 2023; Larouche, 2016; Magnan *et al.*, 2017; Sun, 2013).

Ces expériences de catégorisation seraient plus souvent associées à des éléments visibles qui distinguent les jeunes issus de l'immigration, notamment la couleur de la peau ou le port d'un signe religieux :

Aline, origine congolaise : « [...] Avec les Québécois "pure laine", on va me dire que je suis africaine, que je ne suis pas québécoise. Quand ils voient des minorités visibles, on dirait qu'ils ont peur et qu'ils ne se sentent pas en sécurité. Ils me parlent d'une façon indirecte pour me rappeler que même si je suis née ici, je suis différente [...] » (Nguigain-Launière, 2021, p. 153)

« C'est le cas d'Amanda [origine philippine], qui mentionne que lorsqu'elle s'identifie comme "Québécoise", les individus lui disent qu'elle n'a pas "l'air Québécoise" et qu'elle doit ensuite leur dire qu'elle est d'origine philippine. Le même constat se présente chez Justin [origine chinoise] qui, comme nous l'avons mentionné précédemment, ne se sent pas en mesure de revendiquer une identification en tant que "Québécois" à cause "des traits physiques, puis tes origines, je peux pas, c'est impossible". Mona [origine guyanaise] indique aussi clairement que : "C'est la couleur de ma peau qui fait de moi une enfant d'immigrants". » (Larouche, 2016, p. 49)

Dans certains cas, l'impression de ne pas faire partie du groupe semble associée à une perception diffuse plutôt qu'à une catégorisation explicite :

Chercheuse : « Tu voulais pas être parmi les Québécois?

Neha, origine pakistanaise : Non parce qu'ils m'accueillaient pas en tant que Québécoise, peut-être que c'est pour ça. » (Larouche, 2016, p. 51)

Nelly, origine congolaise : « Je suis allée à Jonquière avec des Blancs. On est allés au restaurant. Oh mon Dieu, le regard des gens. Je l'ai senti. Tout le monde se retournait sur mon passage. Ils connaissent les quatre Noirs de Jonquière. J'étais la nouvelle, la cinquième. Au contraire, à Montréal, ils ont tous déjà vu des Noirs. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 166)

Même s'il n'est pas toujours simple de distinguer ce qui relève de la réalité et de la perception, l'impression de ne pas être reconnus pleinement comme des membres du groupe contribue au malaise de plusieurs jeunes issus de l'immigration dans les milieux fréquentés principalement par des non-immigrants (Chu, 2022).

Il en va de même des témoignages concernant la discrimination (El Samaty, 2021; Farhat, 2025; Guennouni Hassani et Kanouté, 2023). Même si la présence de cette dernière peut être difficile à démontrer, plusieurs jeunes y font référence pour expliquer leurs mauvaises expériences ou celles de leurs proches, par exemple sur le marché du travail :

Serge, origine congolaise et rwandaise : « J'ai ressenti de la discrimination dans le cadre de mes emplois en figuration. Lorsqu'il y avait des auditions, ils disaient que c'étaient des castings ouverts à tous. Souvent quand j'appliquais, je n'avais jamais pas de retour ni de réponse alors que je répondais à toutes les exigences de poids, de grandeur. Aujourd'hui c'est comme si je suis juste habitué. Je continue de me battre comme je peux, je ne lâche pas le morceau. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 183)

Anne, origine camerounaise : « [...] Je travaille en ressources humaines. Du racisme systémique, j'en vois tous les jours. Je prends l'exemple de mon fiancé qui a vécu quatre ans à Toronto. Il a trouvé le travail là-bas en deux mois. Au Québec, ça lui a pris un an et demi parce que son accent dérangeait. Son français dérangeait, son anglais dérangeait, son accent dérangeait, sa couleur de peau dérangeait. Alors qu'en Ontario, il se sentait beaucoup plus à sa place. Il y a vraiment de la sournoiserie et de l'hypocrisie non avouées dans la société québécoise qui la rendent malsaine [...] » (Nguigain-Launière, 2021, p. 200)

Pour d'autres jeunes, la conviction d'avoir fait l'objet de discrimination s'ancre plutôt dans des expériences scolaires :

Stim, origine camerounaise : « [...] j'ai l'impression que les profs québécois préféraient les étudiants québécois, ils voulaient mais ils ne pouvaient pas cacher ça [...] quand ça arrive, tu reçois ton bulletin, tu vois qu'ils t'ont donné 50 dans toutes les matières justement à cause des absences alors qu'ils t'avaient dit que ça allait être correct, avec les Québécois j'n'osais pas demander, mais j'avais l'impression que ce n'était pas comme ça. Ils s'entendaient entre eux, tu vois les trucs comme ça... » (Darchinian, 2017, p. 164)

Margaret, origine anglo-caribéenne : « [...] Par exemple, pour les personnes originaires des Caraïbes, la majorité des policiers sont blancs, et lorsqu'ils voient un groupe de gars noirs ou de personnes à la peau plus foncée, ils supposent qu'ils sont associés à de mauvaises choses. Dans ce quartier [Côte-des-Neiges], on le voit bien, parce qu'il y a une différence. Il y a un Tim Hortons juste là, les Philippins se tiennent là. Les policiers n'y vont jamais. Si c'étaient des Noirs, ce serait l'inverse : il y aurait toujours de la police. Ils associent simplement ces personnes à de mauvaises choses, les policiers supposent qu'ils ne devraient pas être là, qu'ils flânent ou peu importe. Ils font ça tout le temps. » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 325)

Ces perceptions sont largement répandues, mais elles ne sont pas universellement partagées. Certains, en effet, ne se considèrent pas comme désavantagés dans la société québécoise ou canadienne :

Marcus, origine congolaise : « Je pense que les immigrants en général, on a notre place. J'ai jamais senti que les portes m'étaient fermées, tant à Montréal qu'à Ottawa. Je suis un optimiste. Je pense que les Africains ont leur place tant au Québec qu'au Canada. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 156)

Certains font quant à eux valoir l'importance pour les nouveaux arrivants de bien maîtriser les codes culturels de la société québécoise pour bien s'intégrer en emploi :

Thierry, origine rwandaise : « Je me suis toujours bien intégré partout où je me suis retrouvé. Je me fonds un peu partout. En tout cas, je n'ai jamais ressenti que je n'ai pas eu quelque chose parce que le Québécois de souche l'a eu avant moi. Le fait de maîtriser la culture de la société fait en sorte que pour un nouvel arrivant, ça ne sera pas la même chose. Ils ont beau avoir souvent de bien meilleures compétences, ils ne seront pas engagés parce qu'ils ne cadrent pas avec l'ambiance de travail, qui est importante pour les Québécois. Les Québécois aiment parler de choses comme la température ou les rénovations au chalet. Il faut parfois faire semblant que ça t'intéresse. Un nouvel arrivant va simplement s'écarter de ce genre de discussion et préférer aller s'avancer dans son travail. On dira alors qu'il n'est pas compatible avec l'équipe de travail. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 170)

Les enjeux politiques associés à l'identité québécoise

De façon récurrente, plusieurs jeunes issus de l'immigration font référence à des débats d'ordre politique pour expliquer leurs perceptions de la société québécoise et des Québécois qui ne sont pas issus de l'immigration. Plus particulièrement, les débats touchant la laïcité, la langue française ou la place du Québec dans le Canada occupent une place importante dans la construction de la frontière symbolique entre les immigrants et les non-immigrants (Cheung, 2015; El Samaty, 2021; Farhat, 2025; Larouche, 2016; Magnan *et al.*, 2017). Les débats sur la laïcité, particulièrement, semblent avoir alimenté la perception d'un Québec intolérant chez des personnes qui, par ailleurs, vivaient peu d'expériences de racisme ou de discrimination dans leur quotidien :

« Bien qu'Ali [origine égyptienne] ne se souvienne pas d'exemples de discrimination qui l'auraient touché personnellement, il a mentionné la Loi 21 comme un exemple de discrimination dans la province. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 123)

« Basem [origine syrienne] estime ne pas avoir été victime de discrimination dans la société, contrairement à certains de ses amis, et se considère comme "chanceux". Il considère la Loi 21 comme une violation de la Charte canadienne des droits de la personne, que le Québec n'a pas signée et à laquelle il ne se conforme donc pas. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 130)

Jamila, origine libanaise : « [...] J'aime beaucoup le Québec, et le Canada, je voudrais vivre nulle part ailleurs, mais je trouve ça poche qu'il y ait des lois discriminatoires comme la Loi 21. » (Farhat, 2025, p. 198)

Malgré la diversité d'opinions sur les enjeux de la langue ou de la laïcité au sein de la société québécoise, les débats sur ces sujets semblent alimenter le stéréotype du Québécois ignorant et intolérant chez certains jeunes :

Gabriel, origine haïtienne : « Moi dans ma tête, un Québécois, comment je le vois, c'est les espèces de partisans du Parti Québécois, pro-Charte, qui sacrent, qui prennent de la bière, qui sont sur le bien-être social. Dans ma tête, c'est cette espèce de stigmat. » (Larouche, 2016, p. 68)

Béatrice, origine congolaise et rwandaise : « On a toujours été exclus vu la façon dont ils se sont battus pour préserver leur culture, leur langue et leur essence même. Ça a créé une sorte de peur envers les immigrants, une forme de xénophobie. Je le ressentais quand je ramassais des signatures pour la pétition [en faveur de l'ouverture d'une discussion sur le racisme systémique]. Ils ont peur de se faire voler leur job, de perdre leur culture, leurs valeurs. C'est tout ça qui cause le rejet des non-Québécois [...] » (Nguigain-Launière, 2021, p. 156-157)

Ce renforcement des stéréotypes conduit ainsi à une forme d'essentialisation de l'identité québécoise, qui devient dès lors associée à des positions politiques particulières :

Mona, origine guyanaise : « Pour être Québécoise, je dirais qu'il faut une certaine... il faudrait vouloir la souveraineté du Québec, [...] tandis que moi ça m'importe peu ça fait c'est pas important pour moi puis tous les blabla de la Loi 101 et tout ça c'est pas que c'est pas important de préserver la langue française, mais pas autant, pas à ce point-là [...] » (Larouche, 2016, p. 68)

Dans certains cas, l'essentialisation de l'identité québécoise conduit à sa racialisation. Dans plusieurs témoignages, les étiquettes « Québécois » et « Blancs » deviennent en effet interchangeables :

Nom inconnu, origine inconnue : « Québécois c'est quelqu'un ... sont blancs » (Collins, 2016, p. 47)

Brenda, origine anglo-caribéenne : « Bien que je sois née au Québec, je ne suis pas une Québécoise. Je ne le suis pas. A) Parce que je suis noire, et B) parce que je ne suis pas francophone, je suis anglophone, et mes parents ne viennent pas d'ici. » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 211)

Kevin, origine haïtienne : « Un des prérequis [pour être Québécois], ça prend nécessairement que tu sois blanc, mais si tu commences à être un peu bronzé, on va te demander d'où tu viens, tes cheveux ne sont pas lisses. Ça, c'est un des prérequis. » (Cheung, 2015, p. 224)

Dans d'autres cas encore, le processus de racialisation devient même indépendant de la couleur de la peau :

Mirlande, origine haïtienne : « Blanc pour moi c'est genre Québécois et Européens de France, mais pas tsé comme les Roumains, dans ma tête c'est pas des Blancs. » (Collins, 2016, p. 47)

Dans l'esprit de certains, les éléments raciaux et politiques sont parfois associés :

Ian, origine anglo-caribéenne : « Ça, c'est strictement des Blancs français. Si je vois une personne noire dans le train de la souveraineté, c'est un traître. Ils sont juste là par hasard, quand je vois Marois parler et qu'il y a un gars noir derrière elle, elle l'a probablement pris, l'a mis juste devant, juste pour montrer de la diversité, chaque vote compte. » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 147)

Le rôle des médias et l'hypocrisie

Les débats politiques autour du racisme et de l'identité conduisent certains jeunes à critiquer le rôle de certains médias dans la production des stéréotypes dont ils se disent victimes (El Samaty, 2021; Farhat, 2025; Shahrokni, 2007).

Fadi, origine tunisienne : « Quand ils montrent des personnes qui se sont fait exploser, qui sont musulmanes, donc automatiquement ils (les téléspectateurs) vont faire le 1+1 dès qu'ils voient un musulman. » (El Samaty, 2021, p. 190)

Aline, origine congolaise : « Je les appelle les Bougon. Pour eux, les nouvelles c'est TVA et LCN. Ce sont leurs fenêtres sur le monde. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 190)

Dans d'autres cas, les participants aux différentes recherches affirment percevoir une hypocrisie dans les comportements des Québécois, qui s'affichent comme tolérants et ouverts, mais qui, selon eux, agissent sur la base de préjugés :

Malak, origine libanaise : « Avec la Loi 21, j'étais tellement frustrée. En allant le lendemain à l'école, je regardais les autres et je me disais, vous êtes tous hypocrites : vous parlez au nom de la liberté, au nom de l'humain, et cette loi est tout à fait le contraire. J'étais vraiment frustrée [...] » (Farhat, 2025, p. 197)

Landry, origine camerounaise : « Quand ce sont des collègues d'origine québécoise, c'est triste. Je ne suis pas très à l'aise avec eux. Je ne comprends pas trop leurs *insides*. Je trouve qu'il y a beaucoup d'hypocrisie et de *bitchage*. C'est propre aux Québécois. On te fait sentir que tu n'es pas le bienvenu. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 281)

Ces accusations d'hypocrisie reflètent parfois l'interprétation contrastée que les jeunes de diverses origines font de certaines situations ou enjeux de société :

Rebecca, origine vietnamienne : « [...] Il y a une fille, je me rappelle et je vais toujours m'en rappeler, elle dit : "Pourquoi on n'éduque pas les immigrants à la culture québécoise?" [...] Genre, je me suis vraiment pas sentie à ma place, c'était vraiment de la méchanceté gratuite partout. C'était horrible, genre. » (Chu, 2022, p. 72)

Carol, origine camerounaise : « Ils sont ouverts sur certains sujets tabous comme l'homosexualité par exemple. Mais le racisme, pas du tout. Ils ne veulent pas en parler sauf si c'est pour dire "c'est moins pire qu'aux États-Unis". C'est ce qui me déplaît, cette hypocrisie de leur part. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 188)

Le contraste entre Montréal et le reste du Québec

Si une image plutôt négative du Québec et des Québécois se dégage des différentes études, il en va autrement de Montréal, qui jouit d'une image largement positive. Plusieurs jeunes issus de l'immigration établissent ainsi une opposition entre la région métropolitaine, bilingue et multiculturelle, et les autres régions du Québec (Cheung, 2015; Farhat, 2025; Nguigain-Launière, 2021; Shahrokni, 2007). Ayant pour la plupart grandi dans la région de Montréal, ces jeunes y sont presque tous à l'aise. À l'inverse, les autres régions évoquent pour plusieurs une image négative :

Martine, origine congolaise : « [...] Dans la société québécoise, ça dépend des régions. Je crois qu'il y a encore beaucoup de racisme par ignorance, en fait. Les gens ne savent pas ce qui est africain. On n'a pas entièrement notre place. On devrait la prendre davantage. Au Québec, on n'est pas partie prenante de la société du tout. Je dissocie le Québec et les zones urbaines comme Montréal. C'est complètement différent. À Montréal, ils sont conscients de la diversité, on a une voix. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 152)

Maude, origine vietnamienne : « Il faudrait que je différencie encore Montréal vs Québec. Comme en dehors de Montréal, je les trouve très fermés d'esprit, très Québécois pure laine, moi ça me rejoint moins. Je les trouve, à la limite, racistes, mais racistes comme ignorants [...] » (Cheung, 2015, p. 199)

Ian, origine anglo-caribéenne : « *Je me sens plus Montréalais que Québécois. La diversité, et le fait que c'est bilingue. Québec, tu penses tout de suite à Jean-Guy Rubber Boots, tu vois ce que je veux dire ?* » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 188)

Serge, origine congolaise et rwandaise : « Je dirais que c'est vraiment parce que Montréal, c'est multiculturel. Il y a des immigrants partout. Il y a de l'international et du cosmopolite. Quand tu sors de Montréal, tu te retrouves en territoire Bougon. Ils sont fermés d'esprit, voire simples d'esprit. Je jouais au basket quand j'étais au secondaire. Dès qu'on allait dans des endroits comme Trois-Rivières ou Sherbrooke, on savait qu'on allait entendre des bêtises et des commentaires désagréables. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 165)

Le contraste entre les institutions anglophones et francophones

Au contraste entre Montréal et le reste du Québec s'ajoute l'opposition entre les institutions anglophones et les institutions francophones. Un nombre important de jeunes issus de l'immigration soutiennent en effet que les institutions anglophones sont plus ouvertes, accueillantes et diversifiées que les institutions francophones (Nguigain-Launière, 2021). Ce constat se trouve aussi bien chez les jeunes dont le français est la langue dominante que chez les autres. Il semble souvent s'imposer au moment de la transition vers le cégep ou l'université anglophone :

Landry, origine camerounaise : « Je suis allé dans un cégep privé et maintenant je suis à Concordia. L'univers des anglophones à Montréal est différent. On peut réellement trouver sa place, peu importe d'où on vient. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 258)

Elnaz, origine iranienne : « [...] Après le secondaire, la première chose que je me disais : c'est le temps d'aller en anglais. Mais quand même, j'ai fait deux examens, un pour un cégep français et l'autre pour un cégep anglais [...], je suis allée faire mon examen français, au milieu de l'examen, comme dès que je suis rentrée j'ai vu des gens. J'étais vraiment perturbée là-bas, parce que c'était tous des francophones, des Québécois. Il y avait pas vraiment des immigrants du tout, puis je me sentais comme... j'ai pas aimé l'atmosphère, j'ai rien aimé [...] ils étaient vraiment, je ne sais pas comment dire, je veux pas être raciste, mais ils étaient vraiment très... ils étaient vraiment trop, ils parlaient tellement fort, ils étaient bruyants, ils étaient... j'ai pas aimé pas du tout. J'ai dit à mon papa non, je ne voulais même pas faire mon examen. Je suis partie. Je me sentais je ne

sais pas étouffée, quand je suis rentrée à mon collègue (anglophone) je me suis dit : “Ah c’est différent comme la nuit et le jour” [...] » (Darchinian, 2017, p. 197)

Cette perception peut également apparaître au moment de l’obtention d’un emploi dans un milieu plus anglophone ou d’un voyage ailleurs au Canada :

Nelly, origine congolaise : « Pour avoir été dans d’autres provinces canadiennes, c’est vraiment là que j’ai eu un déclic. J’ai vu comment les immigrants sont tellement plus acceptés. Je suis allée à Regina, je prenais le bus et on retrouvait plusieurs langues inscrites sur les différents panneaux d’information. Essaie de faire ça au Québec, ça ne va jamais passer. Le reste du Canada, c’est plus multiculturel. Tu as le droit de garder ta culture d’origine. Ici ils t’acceptent si tu deviens Québécois à la Boucar Diouf. Tu dois tourner le dos à ta culture. C’est dans ce sens que je constate que j’ai davantage une place dans la société canadienne. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 157)

Rose, origine haïtienne : « Il y a trop de divergences entre les Québécois et nous, il y a juste trop de divergences. Ils ne peuvent pas nous comprendre, ils nous catégorisent. Juste leur façon de penser, c’est complètement différent. Dans mon travail avec les anglophones, je me sens mieux. Ils me maternent. Écoute, toi aussi, les Anglais vont te mater, les Français sont racistes [...] » (Darchinian, 2017, p. 233)

Tiam, origine guinéenne : « Moi, je me faisais dire par des patients, je ne veux pas que ce soit un Noir qui me touche. J’avais travaillé à l’hôpital Saint-Luc comme préposé, et j’ai une formation de six semaines. Le gars qui me formait, il s’asseyait au poste, il ne faisait rien, il me donnait les cas les plus lourds et il disait au patient d’écrire si je fais un bon travail ou je ne fais pas. Donc, je me sentais surveillé, je me sentais traqué [...] quand tu es Noir, quand tu es immigrant, et que tu parles, ça fait doublement peur [...] j’avais eu un ami qui m’a dit : “Il faut que tu ailles à l’hôpital juif, tu vas être bien à l’hôpital juif”. Dans un hôpital anglophone, c’est plus libéral, les gens sont plus ouverts, il y a beaucoup d’immigrants, et ça ne fonctionne pas pareil. [...] » (Darchinian, 2017, p. 207)

Dans plusieurs cas, les jeunes n’hésitent pas à sortir de leur expérience personnelle et à établir des généralisations à propos des sociétés québécoise et canadienne :

Louise, origine burundaise : « Je ne sais pas si c’est une place pour les Africains ou plutôt pour les immigrants. J’ai l’impression qu’au Québec, il y a un regard très stigmatisant sur les immigrants. Le Canada, de son côté, les aide davantage à s’intégrer. Je ne me sens pas partie prenante de la société québécoise puisque je n’ai pas l’impression que le discours politique ou même social du Québec s’adresse à moi. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 154)

Sabri, origine syrienne : « Ça me fait mal au cœur de dire ça, mais les francophones sont très racistes. Les anglophones sont différents, pour quelqu’un qui est jeune, qui est encore en train de s’intégrer dans la société, c’était vraiment une expérience très positive dans le milieu anglophone et très négative dans le milieu francophone [...] » (Darchinian, 2017, p. 196)

4 Identité et appartenance

La construction d'une image de soi cohérente peut être un processus complexe pour ceux qui se situent au point de rencontre entre différentes cultures. Dans cette section, nous montrons comment l'identification à la culture d'origine des parents joue un rôle central pour les jeunes issus de l'immigration. Cette identification cohabite néanmoins souvent avec une identité canadienne, généralement positive, et une identité montréalaise, généralement très positive. Ces identités multiples ne sont pas nécessairement stables au fil du temps et selon les contextes. Ainsi, le retour dans le pays d'origine peut être l'occasion d'une renégociation de l'image de soi au profit d'une identité montréalaise ou canadienne. De même, certaines facettes de l'identité peuvent devenir plus ou moins saillantes selon la situation.

L'identification au pays d'origine

L'identification au pays ou à la culture d'origine des parents apparaît souvent comme la première et la plus importante forme d'identification chez les jeunes issus de l'immigration (Collins, 2016; Gallant, 2010; Guennouni Hassani et Kanouté, 2023; Lafortune et Kanouté, 2007; Lahrizi, 2014; Larouche, 2016; Magnan et Darchinian, 2014; Meintel et Kahn, 2005; Mossaddik, 2018; Potvin *et al.*, 2014). Cette identification devient particulièrement saillante durant les études secondaires et tend à se maintenir par la suite.

Chez certains jeunes, cette appartenance socioculturelle peut faire l'objet d'une certaine idéalisation, qui prime sur l'appartenance au Québec ou au Canada, plutôt associée à un statut officiel :

Victor, origine camerounaise : « Sur papier, théoriquement, je suis Québécois, Canadien. Mais je suis Camerounais, 100% Cameroun, c'est comme, je ne sais pas comment expliquer cela. Parce que c'est mon pays, même si je ne suis pas né là-bas, toute ma famille vient du Cameroun. Le plus bizarre, je ne suis jamais allé, mes parents ne m'ont jamais emmené là-bas, mais je me sens quand même camerounais. J'ai trop de famille là-bas pour qu'ils ne me considèrent pas camerounais. La terre natale, c'est de là qu'on vient. C'est nos racines. » (Mossaddik, 2018, p. 73)

Fady, origine égyptienne et marocaine : « J'aurais dit égyptien parce que dans ma culture et religion on prend tout du père. Moi, je dois prendre la religion du père et le pays du père, mon père est égyptien. Et c'est la même chose avec mon fils, même si je suis né ici, et j'ai grandi ici, mon fils va être égyptien aussi. C'est comme une obligation, car il y a des choses que je ne peux pas lâcher comme la culture ça reste et la religion. Je ne me sens pas canadien et québécois, car je compare mon comportement aux autres canadiens et québécois et c'est complètement différent du côté comment être une personne. Et je peux dire je suis canadien, mais je ne le vois pas comme cela. » (Mossaddik, 2018, p. 73)

Cette identification prédominante ou exclusive au pays ou à la culture d'origine se renforce lors du passage au secondaire, alors que les jeunes commencent à définir leur identité sociale en relation avec celle de leurs pairs et de leur famille :

« C'est le même portrait qui se dresse pour Neha [origine pakistanaise], qui elle s'identifiait comme "Pakistanaise-Pakistanaise" au secondaire. Nous remarquons ici que la participante double son identification et par le fait même, indique clairement qu'elle se considère exclusivement comme Pakistanaise. Neha met donc l'accent sur la seule identification qui lui importe, et ce, même en reconnaissant son lieu de naissance et en excluant donc toute référence au Québec ou au Canada. » (Larouche, 2016, p. 42)

Justin, origine chinoise : « C'est là que j'ai commencé à faire la différence aussi. Alors oui là je me voyais plus comme Chinois, puis il y a aussi tous les stéréotypes qui commençaient à venir. Beaucoup plus qu'au primaire. » (Larouche, 2016, p. 53)

Chercheuse : « Au primaire, tu disais je suis Québécoise d'origine marocaine, mais au secondaire tu disais je suis Marocaine née au Québec?

Yasmine, origine marocaine : Marocaine née au Québec. J'ai commencé à prendre conscience que c'est pas en naissant dans un pays que tes racines disparaissent. C'est pas en naissant dans un pays que ta façon de voir les choses s'adapte nécessairement à celles qui sont ici. » (Larouche, 2016, p. 43)

Par ailleurs, chez plusieurs jeunes adultes, cet attachement à la culture d'origine des parents se manifeste par un intérêt suivi pour l'actualité du pays d'origine, par le maintien de liens transnationaux et par la participation active à la vie de leur communauté (Nguigain-Launière, 2021; Shahrokni, 2007) :

Béatrice, origine congolaise et rwandaise : « J'ai même fait partie d'un groupe de danse traditionnelle rwandaise dès l'âge de 4 ans, jusqu'à mes 16 ans. Je performe encore de temps en temps dans des mariages ou des événements traditionnels. Mon père m'a enseigné l'histoire du royaume du Rwanda depuis toute petite. Ma mère nous a enseigné l'histoire de sa tribu au Congo. Les livres, la musique et l'actualité du Rwanda font partie de mon quotidien. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 141-142)

Anne, origine camerounaise : « Je suis abonnée à Cameroun.info. Je suis énormément l'actualité et la politique du pays. Je me suis intéressée à tous les changements ministériels. Encore plus depuis que je suis avec mon partenaire. J'ai le Cameroun de tatoué sur le cœur. Je consomme tout : musique, livres, histoire. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 142)

« Faiza [origine marocaine] cherche toujours à créer une ambiance culturelle en cuisinant des plats marocains, en ayant des chaînes de télévision marocaines à la maison ou des chansons marocaines dans sa voiture, et en essayant de parler le dialecte marocain avec tous ceux qui le connaissent. Elle ressent également un fort sentiment d'appartenance à la communauté musulmane de Montréal. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 124)

L'identification au Canada

Si l'identification au pays ou à la culture d'origine des parents est dominante, elle s'inscrit souvent dans un ensemble synthétique, où l'appartenance au Canada occupe aussi une place importante (Cheung, 2015; Farhat, 2025; Gallant, 2010; Guennouni Hassani et Kanouté, 2023; Larouche, 2016; Magnan *et al.*, 2017; Mossaddik, 2018; Nguigain-Launière, 2021). Le plus souvent, cette identification au Canada est présentée comme « objective », c'est-à-dire qu'elle indique un statut de citoyenneté ou le fait d'être né dans ce pays, et non nécessairement un lien affectif :

Prénom inconnu, origine algérienne : « Personnellement, je me considère comme algérien, mais canadien aussi. Mes parents sont algériens et moi je suis né au Canada. » (Guennouni Hassani et Kanouté, 2023, p. 6)

Serge, origine congolaise et rwandaise : « Je dirais plus le Canada parce que c'est le pays dans lequel j'ai grandi. Mais j'accorde une très grande importance à mon pays et à ma culture d'origine. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 204)

Marcus, origine congolaise : « Le Congo, c'est mon pays de par mes origines. Mais en même temps le Canada c'est mon pays. J'ai le passeport. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 204)

Dans certains cas, cependant, l'identification au Canada s'accompagne d'un jugement positif sur ce pays. Ce jugement peut être basé sur une forme de reconnaissance face à l'expérience migratoire :

« Durant l'entretien, Ayman [origine marocaine] s'est dit qu'il devrait commencer à s'identifier comme Canadien, puisque le Canada lui a apporté bien plus que tout autre pays. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 127)

Pour d'autres, l'identification au Canada se justifie par une appréciation du caractère ouvert et diversifié du Canada (souvent présenté en opposition au Québec) :

Amira, origine libanaise : « Je suis un mélange de culture canadienne et libanaise. Je prends des deux. Canadienne dans ma façon d'être accueillante, chaleureuse, ouverte. J'attribue pas ces qualités au Québec ces derniers temps. C'est plus attribué au Canada anglais. » (Farhat, 2025, p. 193)

Aladdin, origine égyptienne : « À Montréal, on ne voit pas (ce sentiment d'appartenance canadienne)! On dirait qu'ils essaient de le supprimer en mettant de plus en plus l'accent sur le Québec. Quand tu vas à Ottawa et Toronto, tu te dis : "Wow, j'aime le Canada. Je me reconnais dans ces gens, je me reconnais dans leur ouverture." Là, j'ai senti que mon expérience canadienne revenait. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 135)

Bernadette, origine vietnamienne : « ... j'étais fière de m'identifier en tant que Canadienne parce que le Canada représentait un pays de paix, d'ouverture, etc. Tout le monde veut aller au moins une fois au Canada. » (Cheung, 2015, p. 254)

Malgré ces jugements généralement positifs, les jeunes issus de l'immigration semblent entretenir peu de liens significatifs avec le Canada à l'extérieur du Québec (Cheung, 2015). Par exemple, ces jeunes semblent peu familiers avec la culture canadienne anglaise et ne semblent pas entretenir de liens de proximité avec des personnes résidant ailleurs au pays.

Si les bémols sont rares lorsqu'il est question de l'identité canadienne, on en trouve néanmoins quelques-uns, qui traduisent une insatisfaction quant à la capacité du pays à inclure l'ensemble de ses citoyens :

Anne, origine camerounaise : « C'est sûr que je me sens plus canadienne que québécoise. Je pense que j'ai une plus grande place au Canada qu'au Québec. Mais je ne sens pas pour autant que j'ai une véritable place, même au Canada. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 157)

L'identification à Montréal

Si l'identité canadienne suscite généralement l'adhésion, c'est toutefois Montréal qui suscite le plus fort sentiment d'appartenance chez les jeunes issus de l'immigration (Cheung, 2015; El Samaty, 2021; Farhat, 2025; Nguigain-Launière, 2021; Potvin *et al.*, 2014; Shahrokni, 2007). Il faut dire que cette région accueille la très grande majorité des jeunes issus de l'immigration (plus de 80 %) et que la plupart des participants aux études recensées y ont grandi.

Les raisons évoquées par les participants pour expliquer leur sentiment d'appartenance à Montréal se recoupent très largement d'une étude à l'autre. Ainsi, les jeunes issus de l'immigration soutiennent que Montréal est un endroit où ils se sentent à l'aise, un sentiment qu'ils expliquent par la présence de leur famille et de leurs amis, mais surtout par la grande diversité qui s'y trouve :

« Basem [origine syrienne] se sent chez lui à Montréal et apprécie la culture, la diversité et l'ouverture des autres jeunes de la ville. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 129)

« La construction identitaire était un véritable défi pour Zeina [origine libanaise]. Elle est née à Montréal, mais ne parle pas le français québécois. Ses parents sont libanais, mais elle n'a jamais vécu au Liban et ne parle pas l'arabe. Elle possède un passeport français, mais ne se sent pas française. À l'université, Zeina s'est rendu compte que plusieurs de ses collègues vivaient la même situation, et elle s'est facilement intégrée à eux. Elle a alors décidé de s'identifier comme Montréalaise, car "cette identité multiple, c'est ce que signifie être de Montréal", comme elle le dit. Son sentiment d'appartenance le plus fort est clairement envers Montréal également. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 129)

Ainsi, la diversité montréalaise offrirait aux jeunes issus de l'immigration une forme d'anonymat qui serait plus difficile à l'extérieur de Montréal :

Marcus, origine congolaise : « Je suis tellement à l'aise à Montréal. On retrouve beaucoup de gens de la même origine que nous, beaucoup d'Africains. Montréal, c'est tellement multiculturel. Je ne sais pas si je serais à l'aise de vivre en dehors de Montréal dans un environnement hétérogène où je serais le seul Noir. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 161)

Dominique, origine vietnamienne : « C'est le fait qu'il y a beaucoup de cultures. Tu ne te sens pas gêné du tout. Tu rentres et t'es comme il y a plein de gens et tu ne te sens pas trop différent des autres... Je me sens plus comme une extraterrestre, comme un *alien* quand je suis en Abitibi parce que je suis la seule Asiatique. » (Cheung, 2015, p. 196)

Les appartenances multiples

La position des jeunes issus de l'immigration entre la culture d'origine et celle de la société d'accueil conduit souvent à l'apparition d'une identité multiple (Gagné, 2010; Larouche, 2016). En construisant son identité, le jeune cherche à réconcilier son sentiment de filiation et de loyauté envers la culture d'origine des parents, un jugement objectif sur sa citoyenneté ou son pays de résidence (p. ex. le Canada ou le Québec) et une appréciation subjective de l'espace géographique et social dans lequel il souhaite s'épanouir (généralement Montréal ou, plus largement, le Canada) :

« Ayant été interrogé à plusieurs reprises sur ses origines, Fadi [origine tunisienne] a appris à s'identifier comme Canadien d'origine tunisienne. Néanmoins, il se considère comme membre d'un groupe ethnique minoritaire, plutôt que de la communauté québécoise. Il ressent un fort sentiment d'appartenance à Montréal, puis au Canada. Il éprouve également un attachement profond à la Tunisie et envisage d'y vivre une année sabbatique pour découvrir la vie sur place. Ses collègues québécois au travail le considèrent comme l'un des leurs, bien qu'ils lui donnent des surnoms comme "le Tunisien" ou "l'Arabe". » (El Samaty, 2021, p. 126)

La cohabitation de ces différentes formes d'affiliation peut entraîner des remises en question chez les jeunes issus de l'immigration. En effet, ces derniers cherchent à construire une image cohérente, regroupant les différentes parties d'eux-mêmes :

Aïda, origine algérienne : « J'ai remarqué qu'il y avait beaucoup d'autres jeunes comme moi, que c'était vraiment ça, parce que la chose qui nous rendait différents de nos parents c'est qu'on avait vécu ici, mais la chose qui nous rendait différents des gens qui vivaient ici, c'est qu'on venait pas du Québec. On était un peu entre deux, on voulait s'associer à notre culture d'origine, mais en même temps, c'était pas complètement nous, et on voulait s'associer à la culture ici, mais encore là, c'était pas tout à fait ça. » (Larouche, 2016, p. 44)

« Parmi les 14 participants, Ayman [origine égyptienne] est celui qui a eu le plus de difficulté à décrire son identité. Bien qu'il ne s'identifie pas vraiment à l'Égypte ni à la culture égyptienne, lorsqu'on lui demande d'où il vient, il affirme être "Égyptien né au Canada". Il est convaincu que les gens ne le croiront pas s'il revendique une identité canadienne, parce qu'il n'est pas blanc et probablement parce qu'il n'a pas grandi au Canada. En ce qui concerne son identité religieuse, Ayman s'identifie comme musulman, mais il ressent une grande culpabilité de ne pas pratiquer la religion comme il pense qu'il le devrait. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 127)

Les questionnements identitaires sont particulièrement présents parmi les adolescents et les jeunes adultes, mais semblent s'atténuer par la suite :

Karim, origine égyptienne : « Souvent, je me suis posé des questions sur mon identité, ça a été une montagne russe. À certains moments, je me sentais plus québécois, à certains épisodes, comme la Charte des valeurs, je me sentais plus canadien. J'ai voulu me sentir plus arabe, quand je rencontrais des filles arabes qui m'intéressaient. Quand je rencontrais une Québécoise, j'avais tendance à vouloir être plus francophone. C'est jamais linéaire. Mes remises en question, c'était surtout autour de la vingtaine. Là, maintenant, ça arrive vraiment moins souvent. » (Farhat, 2025, p. 190)

Pour plusieurs jeunes, l'appartenance multiple ne pose pas de problème particulier, et est même perçue comme un avantage (Lahrizi, 2014).

Le retour dans le pays d'origine et la révision des appartenances

Pour certains jeunes issus de l'immigration, les voyages dans le pays d'origine de leurs parents peuvent être l'occasion de recalibrer leur appartenance au profit de la société d'accueil (El Samaty, 2021). Plus particulièrement, le fait d'être considéré comme un étranger par des membres de la société d'origine peut déclencher ce processus de remise en question :

Marie, origine haïtienne : « Je t'avoue que je me suis déjà demandé... Tsé, quand je vais en Haïti, moi qui arrive comme je suis, avec la façon dont je parle et les valeurs d'ici, clairement je suis pas haïtienne pour eux ou assez haïtienne pour eux. Ici, juste on me voit, et on ne m'associe aucunement à une Québécoise. Je me disais, finalement j'appartiens à aucune patrie? Je suis comme au milieu. Là-bas, je suis pas assez acceptée, et ici non plus. » (Farhat, 2025, p. 189)

« Basem [origine syrienne] s'était d'abord identifié comme Canadien jusqu'à ce qu'il visite la Syrie, à l'âge de 10 ans, et commence à apprendre l'arabe et à mieux connaître la culture de ses origines. Il s'identifie maintenant comme Canadien-Syrien. Son sentiment d'appartenance le plus fort est envers Montréal, où il a grandi. Pourtant, il croit qu'il est perçu comme un Syrien à Montréal parce qu'il n'a pas l'apparence d'un Canadien. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 130)

Wassim, origine marocaine : « Au Maroc, on me considère comme le Canadien et quand je suis ici, on me considère comme le Marocain. Alors je ne sais pas plus où vraiment. En fait, alors, je dis je suis Montréalais. » (El Samaty, 2021, p. 143)

Dans d'autres cas, c'est plutôt le constat de la distance culturelle avec la société d'origine des parents qui conduit les jeunes issus de l'immigration à réviser leur perspective :

« Maya [origine marocaine] s'est rendu compte, lors d'une de ses visites au Maroc, que la culture marocaine ne la représentait pas et qu'elle n'était pas en accord avec ses valeurs, et depuis, elle s'identifie comme Canadienne. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 117)

Roula, origine libanaise : « Ça m'a beaucoup perturbée parce que moi je disais toujours bon je suis libanaise, mes parents sont libanais, je fais le taboulé, je parle arabe, je suis libanaise point. Mais quand je suis arrivée là-bas, je me suis rendu compte qu'au final je ne pense pas comme eux. Je n'avais pas la même vision des choses sur tout plein

d'enjeux, et bref je me suis rendu compte que, ben je suis québécoise, quoi. » (El Samaty, 2021, p. 167)

Wassim, origine marocaine : « C'est une communauté aussi qui juge, qui regarde, tu es qui, tu viens d'où, et c'est quoi ton nom de famille, dans quel quartier tu habites, et qu'est-ce qui font les parents. C'est ça que je trouve qui est désolant. » (El Samaty, 2021, p. 168)

Des différences de perspectives peuvent émerger sur plusieurs thèmes, par exemple sur la place de la femme dans la société ou sur les relations entre les hommes et les femmes :

Catherine, origine vietnamienne : « Puis j'ai clairement pas le même euh... les mêmes valeurs qu'au Vietnam, là, tsé. Je veux dire, je suis allée voyager là deux fois dans ma vie, puis tu voyais qu'il y avait un *clash* avec ma famille, tsé. Comme, j'étais trop franche, j'avais trop d'opinions, je manquais de respect parce que je disais mon opinion. J'étais trop "rebelle" parce que je portais un bikini à la plage. Tsé c'est... La position de la femme aussi au Vietnam est pas du tout... Elle *fit* pas du tout avec mes valeurs. Faque clairement... Tsé mes parents ont fait une bonne job parce que j'ai des valeurs culturelles ici... » (Chu, 2022, p. 94)

Francisco, origine salvadorienne : « Là-bas [au Salvador], c'est le machisme partout... Il y a des Latinos qui sont arrivés jeunes ici et qui pensent la même chose. La femme doit tout faire dans la maison, puis lui, c'est le macho, il frappe la femme... Je hais ces stupidités... » (Meintel et Kahn, 2005, p. 145)

Par ailleurs, une maîtrise insuffisante de la langue des parents peut également alimenter le sentiment de distance :

« Bien qu'Ayman [origine égyptienne] modifie sa façon de parler et ses vêtements pour mieux s'intégrer, les gens remarquent tout de même qu'il n'a pas grandi en Égypte. Beaucoup ne reconnaissent pas ses efforts pour parler la langue; ils commentent en disant : "Oh, c'est mignon, tu ne parles pas arabe", ou encore ils se moquent de son accent. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 127)

La variation de l'identité selon le contexte

En conséquence des signaux parfois contradictoires perçus de la part de la société d'accueil et de la communauté d'origine des parents, plusieurs jeunes issus de l'immigration soulignent que leurs différentes appartenances peuvent être plus ou moins saillantes selon le contexte (Potvin *et al.*, 2014; Shahrokni, 2007). Ainsi, la perception d'une distance sociale avec leurs interlocuteurs les conduit à mettre en valeur certaines de leurs appartenances :

« Ce sentiment d'appartenance varie selon le contexte; par exemple, [Lydia] se sent fortement algérienne parmi un groupe de Québécois, fortement canadienne lorsqu'elle voyage à l'étranger, et ressent une appartenance sociale plus marquée à la Francophonie lorsqu'elle se trouve dans les locaux de son université anglophone. » (El Samaty, 2021, p. 119)

Nancy, origine congolaise : « Chez les immigrants, je suis considérée comme une Blanche et chez les Québécois, je suis *Black*. C'est sûr que le fait d'être venue ici quand j'étais jeune m'a permis de mieux comprendre la société des Blancs d'ici. Mais je n'ai jamais eu de sentiment d'appartenance. » (Nguiagain-Launière, 2021, p. 220)

« Lors de notre entrevue avec Shiva, 25 ans, de religion bahá'í, celle-ci nous explique que lorsqu'elle se trouve entourée de Canadiens, son identité iranienne fait soudain surface et c'est en tant qu'Iranienne qu'elle se définit alors. Par contre, au sein d'un groupe composé essentiellement d'Iraniens, c'est en tant que Canadienne qu'elle va se percevoir et s'identifier. » (Shahrokni, 2007, p. 77)

Cette ambivalence peut être vécue comme un poids ou un inconfort pour les adolescents. Néanmoins, le passage du temps permet généralement d'en atténuer les effets :

Leila, origine syrienne : « À un certain moment de ma vie, surtout vers 15-20 ans, je me posais beaucoup de questions sur mon identité, mon appartenance. En Syrie, je me sentais pas assez chez moi, car c'est pas là-bas mon chez-moi et ma vie est au Québec. Et au Québec, en raison de la discrimination, je me sentais pas assez chez moi non plus, même si je le voulais. Donc je me posais des questions sur ma nationalité, ma patrie et j'ai fini par accepter et apprécier le fait que j'étais un mélange des deux et consciemment, je prenais de chaque culture ce qui me représentait le mieux. Ça n'a pas été une crise identitaire, mais une recherche de soi. » (Farhat, 2025, p. 190)

Les jeunes issus de l'immigration développent ainsi des stratégies pour gérer plus facilement les perceptions des uns et des autres dans leur vie de tous les jours :

Chantal, origine burundaise : « Si c'est des Québécois je vais dire que je suis burundaise et que je suis née ici. Si c'est des Africains, je dis que je suis burundaise. » (Nguiagain-Launière, 2021, p. 199)

Martine, origine congolaise : « Aux Québécois, je réponds que je suis Africaine parce que même si je dis que je suis du Congo, ils ne savent pas c'est où. Si c'est un Africain ou tout autre immigrant, je dis que je viens du Congo. » (Nguiagain-Launière, 2021, p. 199)

5 Identification au Québec

Si l'identification à la culture d'origine, au Canada et à Montréal est largement positive, il en va différemment de la relation avec le Québec. Une part importante des participants aux études examinées indiquent un rapport sous tension avec l'identité québécoise, qui est souvent perçue comme incompatible avec la culture d'origine des immigrants (Collins, 2016; Farhat, 2025; Larouche, 2016; Magnan *et al.*, 2017; Nguigain-Launière, 2021). Les stéréotypes politiques et ethnoculturels à propos des « Québécois » sont ainsi évoqués par plusieurs comme des repoussoirs.

Néanmoins, une part non négligeable des participants affiche un certain degré d'adhésion à l'identité québécoise. Pour certains, il s'agit principalement d'une identification objective, qu'ils expliquent par le fait qu'ils sont nés au Québec. D'autres font cependant état d'une adhésion plus profonde, qu'ils associent à leur maîtrise du français ou de l'accent québécois, au fait de partager une certaine mentalité ou des références culturelles, voire une volonté de participation sociale et certains positionnements politiques. La création de liens sociaux de qualité avec des Québécois qui ne sont pas issus de l'immigration semble favoriser une plus grande adhésion, de même que les voyages à l'extérieur du Québec.

Un rapport sous tension à l'identité québécoise

De façon dominante, le discours identitaire des jeunes issus de l'immigration indique une tension entre leur identité et l'identité québécoise (Darchinian, 2017; Farhat, 2025; Lafortune et Kanouté, 2007; Larouche, 2016; Magnan *et al.*, 2017; Magnan et Darchinian, 2014; Mossaddik, 2018; Nguigain-Launière, 2021). Cette tension s'articule étroitement avec les expériences de catégorisation vécues pendant l'adolescence ainsi qu'avec les stéréotypes et préjugés qu'ils acquièrent pendant cette période.

Ainsi, l'image d'une société peu inclusive est fréquemment évoquée pour expliquer l'absence d'adhésion à l'identité québécoise :

Nancy, origine congolaise : « Je me sens d'abord Canadienne, Canadienne d'origine congolaise. Québécoise non. Je n'arrive pas à m'associer à leur "nous" qui n'est pas du tout inclusif. J'habite à Montréal, mais je ne me sens pas Québécoise. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 161)

« Lydia [origine algérienne] ne se sent pas la bienvenue au Québec et remarque une forte relation de pouvoir entre Québécois et immigrants dans la société, une division du type "nous contre eux". » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 118)

De même, l'idée selon laquelle l'identité québécoise impliquerait l'adhésion à certaines positions politiques est un élément de justification utilisé par plusieurs jeunes :

Vionna, origine ghanéenne : « Québécois, dans ma tête, quand tu te retrouves comme Québécoise, ça veut dire que tu es souveraine, tu es souverainiste. Ça veut dire que le français est la seule langue qui devrait être parlée. J'ai l'impression qu'être Canadienne, c'est beaucoup plus inclusif... quand tu es Québécoise, tu ne peux pas être autre chose. Alors que quand tu es Canadienne, tu pourrais être une Canadienne originaire du Ghana. » (Magnan et Darchinian, 2014, p. 385)

Louise, origine burundaise : « Je ne me sens pas vraiment Québécoise. Politiquement, je dirais que je suis dans la catégorie *black people*. J'appartiens à la communauté noire mais je me considère vraiment Burundaise de par ma culture, ma famille et les associations communautaires que je fréquente. Sinon, je suis Montréalaise. J'essaie de me détacher le plus possible de cette nation québécoise. Je la trouve toxique. Je me suis distancée, mais je reste informée. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 222-223)

Alexandre, origine vietnamienne : « À vrai dire, je crois que je me considère plus Canadien que Québécois, mais juste à cause de l'affaire d'indépendance. C'est juste ça que je suis pas en accord. » (Cheung, 2015, p. 274)

Pour d'autres, c'est la conviction d'être perçu comme différent, que ce soit en raison de la couleur de la peau ou de l'origine culturelle, et d'être catégorisé comme étranger par les « Québécois » qui justifie la distance avec l'identité québécoise :

Marie, origine haïtienne : « Je vais toujours dire que je suis Haïtienne. Je ne m'approprie absolument pas l'identité québécoise. Je sais que quand on me voit, on m'associera jamais à une Québécoise. Ce sera toujours : tu viens d'où? Ce sera toujours, tu es Noire, c'est donc sûr que tu ne peux pas venir d'ici. Je sens pas que je fais partie du collectif. Quand ils fêtent la Saint-Jean, je ne me sens pas concernée. Pour moi, c'est une fête comme une autre. Je sens pas un sentiment d'appartenance au Québec. » (Farhat, 2025, p. 194)

Carol, origine camerounaise : « [...] Dans la société québécoise, c'est leur culture qui domine. Je ne sais pas trop comment le dire mais il y a la société québécoise et il y a moi. Aucune compatibilité. J'ai l'impression d'être dans un autre monde. Ils font semblant de nous considérer. Ils ont ouvert les portes de l'immigration avec l'idée d'accueillir des gens comme eux. Ben non! Nous voilà et on sent que ça pose problème. Mais je différencie le Québec de Montréal. Montréal est beaucoup plus proche du Canada. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 152)

Kathya, origine congolaise : « [...] Pour ce qui est du Québec, je me sens mieux à Montréal. Je me sens donc Montréalaise, pas Québécoise. Pour le Québec, je suis une éternelle immigrante, pas une Québécoise [...] » (Nguigain-Launière, 2021, p. 162)

Pour plusieurs jeunes, la dissociation avec l'identité québécoise s'exprime de façon très vive. Certains vont même jusqu'à la décrire comme un stigmat, voire une insulte :

Carol, origine camerounaise : « Jamais, jamais, jamais je ne me sens Québécoise. En aucun cas. Je me sens Montréalaise en tout temps, même si j'habite à Brossard. C'est tellement de diversité. Je me sens en sécurité à Montréal. Je suis juste une personne et non pas une Noire. Quand on me dit que je suis Québécoise, je me sens insultée. Mais en même

temps ça pourrait simplement désigner quelqu'un qui est né au Québec. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 162-163)

Mathieu, origine polonaise : « Je pense que je préférerais dire que j'étais Canadien... la plupart des gens qui allaient à cette école-là étaient nés au Canada... ils étaient de deuxième génération au Canada, donc on était tous Canadiens. Il n'y avait personne qui voulait vraiment dire "moi, je suis Québécois!" » (Magnan et Darchinian, 2014, p. 385)

Mirlande, origine haïtienne : « Non je fais juste dire, parce que techniquement parlant, oui c'est vraiment je suis Québécoise-Haïtienne, c'est juste que personnellement dans ma tête, je suis Haïtienne point. Mais oui, je suis née ici. Fait que quand eux [amis], ils me disent ça [t'es Québécoise], tu sais ça implique, c'est ça justement, je sais pas qu'est-ce que ça implique. Qu'est-ce que, leur association dans leur tête, donc genre ça vient m'agresser, c'est ça je leur demande pourquoi tu dis ça ? » (Collins, 2016, p. 46)

Dans d'autres cas, cette dissociation s'exprime d'une façon plus modérée, en raison d'une difficulté à adhérer pleinement à la culture :

Marie, origine haïtienne : « Je suis née au Québec, alors en théorie, je suis supposée être Québécoise, cependant je ne sens pas vraiment de sentiment d'appartenance à la culture québécoise. » (Farhat, 2025, p. 194)

Plusieurs jeunes établissent un contraste entre l'identité québécoise, qui exigerait une forme d'adhésion culturelle et subjective, et l'identité canadienne, qui peut être perçue comme entièrement civique ou objective :

Astrid, origine congolaise : « [...] Je me sens Canadienne parce que je suis née ici. J'ai le passeport canadien. J'apprécie les avantages du passeport à l'international. Québécoise, non. Probablement jamais. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 161)

Silvia, origine roumaine : « Parce que Québécoise, je trouve que, d'une certaine façon ils sont tellement fiers que ça devient absurde, pour moi. Moi quand j'ai immigré, j'ai immigré pour le Canada. » (Magnan et Darchinian, 2014, p. 389)

Certains reconnaissent que l'identité québécoise peut également être comprise de manière civique, mais ils ne peuvent faire abstraction des représentations ethnoculturelles qui l'accompagnent :

France, origine haïtienne : « C'est qu'il y a deux définitions d'être Québécois. Il y a celle *mainstream* où est-ce que... bon, pour la forme, on est Québécois et ok, on va s'affirmer comme ça et on vit ici, donc on est Québécois et moi je m'implique et dans mes discours c'est sûr que je dis que je suis Québécoise. Mais ça reste que dans les faits, après ça, on va avoir un autre débat et hop. Tout à coup les gens vont utiliser le mot "Québécois" et on va savoir que je ne ferais pas partie de la définition. » (Cheung, 2015, p. 237)

L'accent, la couleur de peau, l'origine et les pratiques culturelles sont très souvent associés au concept de Québécois (Chu, 2022; Collins, 2016; El Samaty, 2021). Cette ethnicisation ou racialisation de l'identité n'est pas toujours perçue de façon négative, mais peut entraîner une perception d'incompatibilité avec la culture d'origine :

Anna, origine ukrainienne : « Je suis une fille ukrainienne qui habite au Québec, au Canada. [...] Je suis très attachée à ma culture ukrainienne. Mais, c'est sûr que j'ai aussi ma citoyenneté québécoise canadienne, mais je ne suis pas de culture québécoise. [...] J'aime beaucoup la culture québécoise, je trouve que vraiment, c'est très beau. Puis, voilà, j'ai plusieurs amis québécois, mais je suis de culture ukrainienne, donc je suis encore jusqu'à maintenant, depuis le primaire, une Ukrainienne qui habite au Québec. » (Magnan *et al.*, 2017, p. 38)

Cette perception d'incompatibilité semble unique à l'identité québécoise et n'est pas du tout mentionnée dans le cas du Canada. En effet, nous n'avons pas trouvé de témoignage qui associerait l'identité canadienne à une culture ou à une origine ethnique dont découlerait un sentiment d'incompatibilité. À l'inverse, cette perception d'incompatibilité est un thème récurrent dans le cas de l'identité québécoise.

L'appartenance au Québec

Si une part importante des jeunes issus de l'immigration est en tension avec l'identité québécoise, les études recensées révèlent aussi plusieurs cas de jeunes ayant un certain niveau d'adhésion, voire une adhésion forte, au Québec (Gagné, 2010).

Dans certains cas, cette identité québécoise est présentée comme allant de soi, comme une caractéristique objective, civique (Cheung, 2015; Gallant, 2010; Larouche, 2016; Magnan *et al.*, 2017). Ainsi, « être Québécois » signifie simplement qu'on est né au Québec ou qu'on y habite :

Hiruni, origine sri-lankaise : « S'ils me demandent mon ethnie, je vais dire comme : "J'suis sri-lankaise", mais je veux dire comme, je suis Montréalaise, Canadienne, Québécoise et tout.

Chercheuse : Donc tu dis Québécoise et Canadienne aussi ?

Hurini : C'est sûr que je me dis plus Canadienne. » (Larouche, 2016, p. 38).

Andy, origine salvadorienne : « Je suis fils d'immigrants salvadoriens qui aimerait ça trouver sa place dans la société, mais la société en général, ça peut être la société québécoise, n'importe où. J'ai grandi ici, mais maintenant je me considère plus un citoyen du monde. [...] Oui, je me considère également un Québécois qui parle espagnol, qui a le teint un peu plus bronzé, qui aime ça manger la bouffe du Salvador, qui écoute encore la musique du Salvador et tout [...]. Bon, ici, je suis Québécois. Si jamais je vais en Chine, je vais devenir Chinois, si je vais en Russie, je vais devenir Russe. » (Magnan *et al.*, 2017, p. 38)

Hector, origine philippine : « Comme je l'ai déjà dit, être Québécois, pour moi, c'est surtout une question de représentations géographiques. Je me considère fortement comme Québécois parce que je suis né ici. Je viens d'ici. Pour l'instant, je ne vois aucune raison de partir, donc je me vois comme faisant partie de cet endroit géographique. Quand je parle de m'identifier comme Québécois, c'est vraiment ça que je veux dire. » (traduction libre)(Cheung, 2015, p. 109)

Cette identification civique au Québec contraste avec la position de ceux qui considèrent qu'il est seulement possible de s'identifier à un pays souverain, comme le Canada.

Dans d'autres cas, une certaine adhésion au Québec découle de la conviction de partager une langue, une mentalité ou certaines références culturelles avec les autres Québécois (Cheung, 2015; Chu, 2022; Farhat, 2025; Gallant, 2010; Lahrizi, 2014). Pour certains, ces traits communs ont pu être acquis dans le cadre scolaire :

Aida, origine roumaine : « Québec, je connais plus comment les gens pensent, je connais des expressions, je connais comment la société fonctionne, comment se structure le système d'éducation, les soins de la santé... je pense que c'était plutôt ça le boulot de la Loi 101, pas vraiment la langue, mais plus l'appartenance sociale qu'on développe. » (Magnan et Darchinian, 2014, p. 393)

Amanda, origine philippine : « [...] au secondaire, évidemment, on continuait d'apprendre l'histoire chaque année, puis ça m'a fait réaliser qu'évidemment, oui, je suis une Québécoise, parce que oui, on est nés ici. » (traduction libre) (Larouche, 2016, p. 37)

Simi, origine indienne : « Moi je me classifie comme moitié Québécoise et moitié Indienne, parce que ma nationalité, c'est indienne, mais je suis née ici et je me dis pas canadienne, j'aime le Québec, c'est ma deuxième maison, mais je dirais que je suis Québécoise puis à moitié Indienne. Après le primaire puis tout ça j'ai plus aimé le français, j'ai plus appris sur l'histoire des Français puis tout ça alors maintenant j'aime le Québec. Être Québécois, c'est être né au Québec, parler français. » (Mossaddik, 2018, p. 73)

Ainsi, certains sont parvenus à réconcilier leur culture d'origine et la culture québécoise dans un tout harmonieux qu'ils perçoivent comme une richesse :

Prénom inconnu, origine portugaise : « Nous avons beaucoup plus que les Québécois. Je suis Québécoise mais aussi Portugaise. La culture québécoise plus la partie de la culture portugaise que nous avons, ça nous fait des personnes plus riches et plus ouvertes. » (Meintel et Kahn, 2005, p. 144)

Maude, origine vietnamienne : « Je suis Québécoise, oui, mais une grande partie aussi que j'ai une culture vietnamienne et c'est quelque chose que j'embrasse parce que ça fait de moi une Québécoise différente d'un Québécois pure laine. Je pense que ça fait ma richesse, en fait. C'est pour ça que je ne me considère pas un cinq [sur l'échelle Likert dans le questionnaire]. Je suis Québécoise aux trois quarts, mais il y a un quart où mon identité vietnamienne est assez forte et c'est quelque chose d'important que je garde, ce quart de moi qui me différencie. » (Cheung, 2015, p. 241)

Nous avons vu que, pour certains jeunes, le fait de maîtriser l'accent québécois ou de connaître la culture québécoise ne suffisait pas pour se sentir acceptés. Cette perspective n'est cependant pas universellement partagée (Cheung, 2015). En effet, d'autres jeunes considèrent que le fait de penser et d'agir comme un « Québécois » permet d'être perçu comme tel, indépendamment de leur apparence :

« Roula [origine libanaise] a dit que, malgré ses traits physiques quasi orientaux, ses amis québécois proches savent qu'elle pense, parle et agit comme n'importe quel Québécois, et ils la voient ainsi. De plus, malgré ses traits physiques moyen-orientaux et le fait qu'on l'appelle, sur le ton de la plaisanterie, "l'Arabe" au travail, Fadi [d'origine tunisienne] a affirmé qu'il se sent Québécois et qu'il est perçu comme tel par ceux qui le connaissent, principalement en raison de son accent québécois et de sa mentalité. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 149)

Par ailleurs, a contrario de ceux qui adoptent une vision essentialiste de l'identité québécoise, certains avancent une vision beaucoup plus inclusive et nuancée, notamment pour ce qui est de la maîtrise du français :

Mary, origine philippine : « Parler un certain français, que ce soit le niveau 1, 2, 3 ou n'importe quel français, c'est ce qui fait de toi un Québécois. » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 107)

Garrett, origine anglo-caribéenne : « ... il suffit juste de naître ici, et au moins de connaître et parler un peu le français. Même à cela... je veux dire, le français n'est vraiment pas le plus important, mais si tu es né ici, tu sais probablement parler français, je pense, au moins savoir parler ou comprendre le français, pas être complètement ignorant. Parce qu'à l'école, tu n'as pas le choix, il faut apprendre le français et si tes parents viennent de l'étranger, tu dois aller à l'école française. » (tradition libre) (Cheung, 2015, p. 107)

Une autre vision nuancée consiste à présenter l'identification au Québec comme le résultat d'un processus de découverte et de participation à la société :

Maude, origine vietnamienne : « Pour être une vraie Québécoise, pour moi, c'est, oui, vivre et travailler, comme ça tu t'imprègnes de tous les référents du pays. Ça te permet d'avoir un style de vie, de voir comment la société fonctionne, bouge, interagit entre elle. Donc, oui, pour être une vraie Québécoise, je trouve ça important d'y vivre et d'y travailler [...] » (Cheung, 2015, p. 105)

Bernadette, origine vietnamienne : « C'est important d'habiter ou d'avoir habité au Québec. De participer aux activités culturelles, ça fait partie de... de s'intéresser au moins à la culture québécoise. Parler la langue française. S'intéresser aussi à la région, je crois... la spécificité de la région, les gens qui y habitent et tout ça. » (Cheung, 2015, p. 105)

Il semble néanmoins que le fait de « ressembler à un Québécois » facilite l'adhésion, en limitant le sentiment d'être différent et les expériences de catégorisation par des Québécois :

« Amel [origine algérienne], qui a la peau claire, a affirmé qu'elle ne pouvait pas être distinguée des autres Québécois dans son école; si ce n'était de son prénom, personne n'aurait deviné qu'elle avait une origine différente. Hend [origine tunisienne] a également expliqué que les jeunes la perçoivent comme une Québécoise, et non comme une Arabe, parce qu'elle est bien intégrée, ouverte d'esprit et qu'elle peut, au niveau de l'apparence, passer pour une Québécoise. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 149)

Par ailleurs, l'adhésion à l'identité québécoise semble renforcée par le sentiment d'enracinement d'une partie des jeunes issus de l'immigration qui ont grandi au Québec et qui souhaitent y rester durablement :

Akos, origine hongroise : « Bien aujourd'hui je me définis comme Québécois. Moi je revendique cette identité-là, parce que je suis chez moi ici. Je, j'ai beau avoir grandi ailleurs dans une autre époque, dans une autre façon de vivre, une autre culture, je suis ici chez moi. Et à partir de ce moment-là, je peux pas me définir différemment que vous, parce que moi aussi je veux élever mes enfants ici, moi aussi quand je travaille je contribue à l'éducation de la société d'ici, et je suis donc Québécois. » (Gagné, 2010, p. 93)

Aida, origine roumaine : « Au cégep anglais, c'est là je pense que j'ai plutôt fait le choix pour moi-même; oui j'ai étudié en anglais, mais je suis Québécoise parce que c'est ici que je vis, c'est ici que je vais rester probablement toute ma vie. C'est pour ça que je pense que la Loi 101 a réussi. » (Magnan et Darchinian, 2014, p. 393)

Nous avons vu que plusieurs jeunes issus de l'immigration justifiaient leur rejet de l'identité québécoise par leurs opinions politiques sur des enjeux comme la langue, la laïcité ou la souveraineté du Québec. Cependant, ces attitudes ne sont pas universellement partagées (Cheung, 2015). Certains affichent en effet une vision plus nuancée :

Annick, origine haïtienne : « Pendant longtemps, le Québec a essayé d'être indépendant du Canada, alors j'ai l'impression qu'il y a une certaine insécurité par rapport aux gens qui viennent ici et qui parlent anglais la plupart du temps. C'est pour ça qu'ils essaient de renforcer les lois sur la langue et tout le reste. Mais on peut voir cela comme de l'insécurité ou comme une vraie volonté de protéger leur culture, ce qui est compréhensible, car ils sont entourés de provinces anglophones et de l'anglais... il y a les États-Unis juste au sud, et toutes les provinces du Canada. » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 118-119)

Par ailleurs, d'autres jeunes font référence à ces mêmes enjeux, notamment culturels et linguistiques, pour expliquer leur adhésion à l'identité québécoise :

Roula, origine libanaise : « Je suis fière de la culture ici, puis je suis fière aussi comme à quel point, je dirais les Québécois se sont tellement battus pour la langue française, et je trouve ça important, important de spécifier comme genre je suis plus *French-Canadian* que juste *Canadian*. » (El Samaty, 2021, p. 136)

Shima, origine cambodgienne : « Les Indiens, les Roumains, les Iraniens ils arrivent et ils parlent déjà anglais. Donc, soit on dit que d'accord, vous voulez immigrer en Amérique du Nord, et l'Amérique du Nord c'est anglophone, soit vous dites que vous avez choisi d'immigrer au Québec. La différence du Québec et de l'Amérique du Nord, c'est le français. Ici, vous devez apprendre le français. Moi, je ne considère pas qu'apprendre le français c'est une lacune. Pour moi, apprendre le français, c'est primordial. Moi, je suis Québécoise francophone, je l'ai été à partir de mon secondaire [...] » (Darchinian, 2017, p. 176)

Alex, origine haïtienne : « Je suis francophone québécois. Je veux que le Québec se sépare, parce que je sais que le Canada, c'était une nation pour faire un terrain, pour des raisons purement économiques. Je m'identifie au Québec, le Québec représente une nation. Une nation, c'est un groupe de personnes qui pensent pareil, qui a une culture commune. » (Magnan *et al.*, 2017 p.38)

Si l'identité québécoise est souvent associée à des positions politiques jugées de manière négatives, c'est parfois aussi le cas du Canada. Par exemple, la perception que le Québec est plus à gauche ou plus favorable à l'environnement renforce le sentiment d'adhésion de certains :

Gilles, origine haïtienne : « Le fait qu'ils veulent avoir l'émancipation du peuple québécois, c'est quelque chose que je trouve bien. Est-ce que, oui, on est une nation différente du reste du Canada? Définitivement. C'est sûr qu'au niveau environnement, au niveau de l'aspect social, si on était un pays, les mesures environnementales seraient beaucoup plus développées ou auraient beaucoup moins régressé [que le gouvernement fédéral maintenant]. » (Cheung, 2015, p. 137)

Lise, origine haïtienne : « Donc, c'est principalement pour des raisons culturelles, linguistiques et historiques que je suis pour la souveraineté et environnementales un peu. » (Cheung, 2015, p. 137)

Luc, origine vietnamienne : « Je pense que le Québec est capable. On a nationalisé notre hydroélectricité dans les années 1970. On a clairement prouvé qu'on serait capables de... Je veux dire, le Québec a beaucoup de ressources et on sait comment réglementer. J'ai l'impression qu'au Québec, l'environnementalisme est une question et une valeur importante... et lors de catastrophes comme celle de Lac-Mégantic, les gens sont très... ils savent se débrouiller. » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 137)

Sur un thème connexe, d'autres jeunes revendiquent le droit de se désigner comme Québécois en raison des efforts réalisés par eux et leurs parents pour s'intégrer en français, et ce, parfois malgré les éléments du contexte politique qui peuvent leur déplaire :

Courtney, origine jamaïcaine : « Je me sens comme un Montréalais, avec des racines assez fortes Jamaïcain. Je trouve que j'ai mérité ma place ici [au Québec] à cause qu'est-ce que j'ai vécu avec la Loi 101. J'ai droit à un certain succès et droit à une certaine reconnaissance. » (Gagné, 2010, p. 102)

Tihana, origine croate : « Grâce à la Loi 101, on est toute une génération à pouvoir se sentir Québécois à avoir le droit d'être Québécois. » (Gagné, 2010, p. 95)

Jamila, origine libanaise : « Pour moi, la culture québécoise, c'est Montréal. Avant, j'aurais jamais dit que je suis Québécoise. Maintenant, je peux le dire, je suis née au Québec, à Montréal, sur un territoire qui a été volé aux autochtones. Avec le temps, je le dis. Je suis née ici. Mes parents ont tellement travaillé fort pour faire rouler l'économie du Québec, du Canada, pourquoi j'aurais pas le droit de dire que je suis Québécoise. C'est vrai que la loi 21 m'énervé, mais malgré tout ce qui se passe, j'aime le Québec. Montréal, on a la plus belle ville au monde. J'adore Montréal. » (Farhat, 2025, p. 195)

Les liens sociaux et l'appartenance au Québec

Nous avons vu que le cloisonnement ethnoculturel, au secondaire, s'accompagnait souvent d'un renforcement des stéréotypes et des préjugés. Ainsi, les jeunes qui ont établi des liens d'amitié nombreux avec des jeunes qui ne sont pas issus de l'immigration semblent entretenir un rapport plus favorable avec l'identité québécoise (Farhat, 2025; Magnan *et al.*, 2017). Plusieurs témoignages viennent souligner l'importance de ces liens positifs :

« Bien qu'elle décrive son identité comme "québécoise et tunisienne à 50/50", Hend [origine tunisienne] fait face à un important conflit culturel et tente constamment de trouver un terrain d'entente. Son sentiment d'appartenance le plus fort est envers Montréal, puis envers le Québec, ce qui explique que tous ses amis, avec qui elle partage la même éducation, la même mentalité, les mêmes intérêts et le même sens de l'humour, sont québécois. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 121)

« Roula [origine libanaise] dit qu'elle se sent profondément québécoise lorsqu'elle chante des chansons québécoises célèbres en présence de ses amis québécois, qui sont souvent impressionnés par sa connaissance de la musique québécoise. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 138)

Karim, origine égyptienne : « Je me sens très inclus. Parce que les familles québécoises que j'ai côtoyées m'ont bien accueilli. La société québécoise m'a fait beaucoup de place. Quand je suis allé travailler à Québec, dans une ville où il y avait beaucoup de "Québécois francophones", j'ai pas été victime de racisme ou de commentaires haineux. Au travail, j'ai déjà eu des commentaires bizarres de certains collègues, mais c'est pas raciste. » (Farhat, 2025, p. 199)

De même, le fait d'avoir grandi dans un milieu plus francophone, que ce soit dans la banlieue montréalaise ou dans une autre région du Québec, semble associé à un niveau d'adhésion plus élevé :

Alberte, origine burundaise : « Je me sens totalement à l'aise parce que j'ai grandi ici. Je parle de Montréal et de Québec sans différencier. Je suis un mélange de tout : canadienne, québécoise et montréalaise. Montréal me représente. Il y a de la diversité partout. Je me sens plus libre d'être moi. Il y a moins d'ignorance de la part de la population qu'à Québec. Je me sens aussi québécoise. J'ai grandi là-bas, j'y ai passé douze ans de ma vie. J'ai une histoire avec Lévis. Je me sens aussi canadienne. Je ne suis pas une plus que l'autre. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 164)

Vanessa, origine rwandaise : « Je suis née à Québec et j'ai grandi en banlieue de Montréal. Pendant une grande partie de ma vie j'ai été la seule Noire du groupe, mais cela ne m'a jamais empêchée de considérer le Québec comme une partie de moi. J'ai toujours trouvé important de se sentir chez soi ici. Pour moi, c'est une richesse et un atout d'être balancé à travers nos deux identités et d'en retirer le meilleur de chacune. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 221)

À ce sujet, l'étude de Lahirizi (2014) est particulièrement intéressante, car elle a été réalisée entièrement dans la région de Québec, auprès de jeunes y ayant grandi à une époque où l'immigration y était encore peu nombreuse. Ainsi, les neuf participants de l'étude soutiennent avoir des amis qui ne sont pas issus de l'immigration et tous semblent bien réussir à conjuguer d'une manière harmonieuse leur identité québécoise et leur identité d'origine :

« [...] s'identifier aux Québécois prend une forme tout à fait naturelle chez les participants. Le fait de vivre au Québec, de parler "québécois" et de manger "québécois" amène les participants à s'identifier, à un certain niveau, à leurs amis québécois. Il s'agit pour eux d'une évidence difficile à contester. Ainsi, il ne semble pas exister de cas de figure extrême, mais plutôt des configurations de manières de faire coexister les deux cultures. » (Lahirizi, 2014, p. 95)

Chez certains de ces participants de Québec, le passage au secondaire ne semble pas avoir eu l'effet observé dans la plupart des études réalisées dans les écoles plus diversifiées de Montréal :

« Le discours de Leila [origine marocaine] se rapproche de celui de Marouane [origine tunisienne], qui tente de nous expliquer que le fait de se définir comme Québécois à part entière arrive vers l'entrée au secondaire. Plus jeunes, nos deux participants se sentaient principalement reliés à leur pays d'origine respectif. » (Lahirizi, 2014, p. 82)

L'immersion dans la culture québécoise semble aussi jouer un rôle central pour ceux qui acquièrent un fort sentiment d'adhésion :

« Darlène [origine haïtienne] en vient ensuite à se décrire comme Québécoise à part entière. Le français, plus précisément le français québécois, est sa langue de cœur, et elle n'utilise l'anglais que lorsque c'est absolument nécessaire. Elle est née au Québec et a grandi en étant immergée dans la culture québécoise. Elle exprime son amour et son appréciation pour de nombreux aspects de la culture québécoise, et cite nommément des cinéastes (Xavier Dolan, Micheline Lanctôt), des musiciens (Alex Nevsky, Dumas, Fanny Bloom, Robert Charlebois, Ariane Moffatt) et des écrivains (Stéphane Dompierre) dont elle est admiratrice. » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 98)

Ce point de vue contraste fortement avec celui des jeunes qui n'ont pas noué de liens avec la culture québécoise :

Michel, origine haïtienne : « Je trouve que c'était plus facile pour moi d'être dans une communauté anglophone parce que ça ressemblait un peu plus à la culture américaine [...] Quand j'étais enfant, j'avais le satellite. Donc, je n'écoutais pas la télé vraiment québécoise. Je l'écoutais jamais. Tout en anglais et j'écoutais vraiment la télé américaine. » (Cheung, 2015, p. 172)

Par ailleurs, nous avons vu que plusieurs jeunes expliquaient leur absence d'adhésion au Québec par le fait qu'ils seraient toujours perçus comme des immigrants par les Québécois. Or le phénomène inverse existe également, c'est-à-dire que certaines personnes sont catégorisées comme des « Québécois » par les membres de leur communauté. Cette catégorisation est parfois neutre, mais elle est dans certains cas présentée d'une manière qui stigmatise les jeunes qui seraient « trop Québécois » :

Chantal, origine burundaise : « J'ai grandi à Saint-Bruno. Une fois au cégep [à Montréal], une Haïtienne m'a dit qu'à cause de mon accent, j'avais l'air d'une Noire adoptée par des Blancs. Pour cette raison, elle n'avait pas envie de me parler au début. À cause de mon accent, on me dit souvent que je suis un biscuit Oréo : blanche à l'intérieur et noire à l'extérieur. On riait souvent de moi parce que je parlais comme une Québécoise. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 223)

Nancy, origine congolaise : « Au travail il y a deux groupes : les Blancs et les immigrants. J'ai commencé à manger avec les Blancs sur l'heure du midi. Pour eux, je suis une Noire. Mais pour les immigrants, je suis québécoise. Je dis que non mais ils insistent. Je suis née ici donc pour eux je suis québécoise. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 280)

Jessica, origine haïtienne : « Il y a du monde que j'appelle du monde du Nord, et ils vont avoir une conversation avec moi et ils vont être : "Toi tu habitais où ? Toi, tu es Québécoise, tu es vraiment une Haïtienne Québécoise". Ouais, vraiment.

Chercheuse : Qu'est-ce que tu vas répondre dans ce temps-là ?

Jessica : Je suis comme non parce que, la manière que c'est dit, je le vois comme si c'était une insulte entre guillemets, dans le sens où c'est dit vraiment de manière...

Chercheuse : Péjorative ?

Jessica : Oui, c'est une connotation négative. » (Larouche, 2016, p. 46)

Certains participants aux études semblent d'ailleurs adopter eux-mêmes cette attitude stigmatisante à l'endroit de leurs proches ou de membres de leur communauté dont le comportement est considéré comme trop québécois :

Anna, origine camerounaise : « Je me compare à mes frères et sœurs. On est quatre à la maison, et on vit la même situation d'enfants nés ici au Canada, mais très différemment. Si je peux me permettre l'expression, mon frère ici présent c'est le plus québécois de la famille. C'est vraiment le mieux intégré. Même si on est tous nés ici, lui c'est vraiment la personne qui vit le mieux la situation. C'est notre *white*. C'est lui qui a les amis québécois et qui nous ramène ça à la maison [...] » (Nguigain-Launière, 2021, p. 157)

Alexander, origine salvadorienne : « Puis j'avais comme cette crainte que... Je voyais beaucoup de Latinos qui s'étaient complètement, comment dire, c'étaient des Québécois. Tu sais, ils parlaient "ouin" [en prenant l'accent québécois] comme ça. Ça fait que moi je sais pas, je voulais...je trouvais ça dommage parce que tu lui parlais en espagnol, ils savaient même pas le parler. » (Larouche, 2016, p. 47)

Le contact avec le monde extérieur

Nous avons vu que les retours dans le pays d'origine ou les voyages à l'extérieur du pays entraînent souvent chez les jeunes de l'immigration un recalibrage de l'identité, généralement au profit d'une identité canadienne ou montréalaise. Dans certains cas, moins nombreux, un mécanisme similaire favorise la renégociation de l'identité au profit du Québec (Shahrokni, 2007) :

« [...] Roula [origine libanaise] s'identifiait comme Libanaise durant son enfance. Cependant, après avoir visité le Liban à l'âge de 17 ans, elle a réalisé qu'elle était véritablement une Québécoise qui adoptait la mentalité et les valeurs du Québec. Par la suite, elle a commencé à utiliser l'identité plus appropriée de "Québécoise d'origine libanaise" [...] » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 121)

Béatrice, origine haïtienne : « ... on était tous Québécois et il n'y avait pas l'histoire d'origine quand on était en France avec notre groupe de huit, et on chantait toutes sortes de chansons québécoises et francophones de notre enfance, adolescence. On connaissait toutes les paroles par cœur et je fais partie de ça. Je ne peux pas faire semblant que je ne fais pas partie de cette culture et que je ne l'embrasse pas et que ce n'est pas du tout de l'assimilation [...] » (Cheung, 2015, p. 168)

Karin, origine chilienne : « [...] parce que j'ai vécu plusieurs années hors du Québec, et en sortant je me suis rendu compte combien j'étais Québécoise. » (Gagné, 2010, p. 136)

De même, si le contact avec le monde et les institutions anglophones jouent souvent au désavantage du Québec, perçu comme moins ouvert, l'identité québécoise en sort parfois renforcée :

« Sam [origine iranienne], 27 ans, nous explique que c'est une fois qu'il a quitté le Québec pendant une année pour s'installer dans une autre province canadienne qu'il a réalisé son sentiment d'appartenance à l'Iran, mais aussi au Québec. » (Shahrokni, 2007, p. 77)

Aida, origine roumaine : « C'est étrange, parce que plus j'étudie en anglais, plus je me sens Québécoise. » (Magnan et Darchinian, 2014, p. 393)

Karin, origine chilienne : « Bon la famille de mon copain, et le monde de mon copain a été, est complètement anglophone donc moi pour eux je suis Québécoise. » (Gagné, 2010, p. 92)

En résumé, les jeunes issus de l'immigration tendent à entretenir un rapport tendu avec le Québec. Néanmoins, plusieurs témoignages démontrent que certains d'entre eux parviennent à faire cohabiter d'une manière harmonieuse l'identité québécoise avec les autres facettes de leur identité.

6 Rapport aux langues

Il existe un lien étroit entre les amitiés et les liens sociaux que les jeunes nouent, les stéréotypes et les identités qu'ils construisent et les attitudes qu'ils adoptent par rapport au français, à l'anglais et aux autres langues. Nous avons d'abord relevé les témoignages des jeunes concernant la langue qu'ils maîtrisent le mieux, entre le français et l'anglais. Nous voyons un lien étroit entre celle-ci et l'origine géolinguistique des parents, indépendamment de la langue de scolarisation.

Par ailleurs, à l'instar de leurs parents, plusieurs jeunes adoptent un rapport utilitaire au français et à l'anglais, qui sont vus comme des outils pour assurer la réussite scolaire et professionnelle des enfants. À l'inverse, les langues d'origine occupent une place importante dans l'identité de la plupart des jeunes issus de l'immigration. Nous examinons par la suite les attitudes par rapport à la variété québécoise du français. Pratiquement tous les jeunes sont conscients du rôle que joue l'accent québécois dans les processus de catégorisation sociale et dans l'établissement de la frontière entre « Québécois » et « immigrants ».

La langue la mieux maîtrisée

Une forte proportion des participants aux études recensées ont grandi dans des foyers allophones, où une autre langue que le français ou l'anglais était utilisée couramment. Dans plusieurs études, les participants ont été amenés à se prononcer sur leurs compétences linguistiques en français et en anglais, de même que sur la manière dont ils les avaient acquises.

Les témoignages recueillis concordent pour la plupart avec les études démolinguistiques, qui indiquent des écarts importants selon l'origine géolinguistique des jeunes issus de l'immigration. Ainsi, le français s'impose comme la langue dominante de ceux dont les parents sont originaires d'un pays où le français profite d'une implantation historique (notamment d'Afrique francophone et d'Haïti), alors que l'anglais tend à dominer chez ceux dont les parents sont originaires d'Asie (Asie du Sud, Chine et Philippines) ou d'Afrique anglophone. Des situations intermédiaires sont ensuite observées chez les jeunes dont les parents viennent d'Amérique latine, du Moyen-Orient ou d'Europe de l'Est.

Ainsi, le français est généralement la langue dominante de ceux qui ont grandi dans un foyer où l'on parlait l'arabe, le créole haïtien ou une langue africaine :

« Aujourd'hui, Marie [origine haïtienne] considère le français comme sa langue maternelle, car c'est la première langue qu'elle a apprise à la maison. Auparavant, si quelqu'un s'adressait à Marie en créole, c'est en français qu'elle répondait. Bien qu'elle ait une certaine maîtrise du créole qu'elle a appris en écoutant les autres parler ou en écoutant de la musique, le français demeure la langue dans laquelle elle s'exprime le mieux. » (Farhat, 2025, p. 130)

« Les langues dominantes de Dina [origine syrienne] sont le français et l'arabe, mais le français demeure la langue de communication qui lui procure davantage d'assurance. Elle a plus d'aisance lorsqu'elle fait valoir ses idées en français. » (Farhat, 2025, p. 135)

Katia, origine congolaise : « [...] c'est tout naturellement que je me dirigeais vers le français parce que oui je parlais en anglais, mais je n'avais pas un anglais 100 % bilingue, comme je comprenais bien l'anglais je pouvais parler, mais essentiellement j'étais francophone [...] » (Darchinian, 2017, p. 191)

Certaines familles, notamment d'Afrique francophone, accordent une place importante à l'apprentissage du français (Farhat, 2025). Ainsi, l'utilisation de cette langue à la maison contribue à son acquisition en bas âge :

Assia, origine algérienne : « Mes parents voulaient tellement qu'on maîtrise le français qu'ils ont écrasé l'arabe. Vers 8-9 ans, ils ont commencé à nous parler un peu en arabe. C'est donc plus tardivement qu'ils ont été préoccupés par le besoin de nous transmettre l'arabe. » (Farhat, 2025, p. 167)

« La mère de Selma [origine tunisienne] a vécu quelques années en France durant son enfance, ce qui a créé chez elle un attachement particulier à la langue et à la culture française. Étant enseignante de français, la mère de Selma lui a transmis cet amour de la langue. » (Farhat, 2025, p. 139)

Cette situation contraste avec celle des jeunes venant de pays où le français n'a pas d'ancrage historique (Bakhshaei, 2013; Mossaddik, 2018; Sun, 2013). Pour eux, le français a été acquis à l'école, souvent dans un contexte où l'anglais dominait en dehors du cadre scolaire, y compris à la maison :

Simi, origine indienne : « Le français, c'est la langue de l'école. L'anglais, c'est comme ma langue maternelle parce que je fais tout en anglais, même si ça se peut que je parle en français, mais je vais penser en anglais. Je vais faire toutes mes activités en anglais, à la maison, avec mes amis. Je suis entourée un peu de l'anglais, je sais pas pourquoi, mais comme la télé ça va être en anglais, j'ai jamais regardé la télé en français, la musique aussi alors je suis un peu comme dans l'anglais. » (Mossaddik, 2018, p. 69)

« Édouard [origine ghanéenne] reconnaît l'importance de parler français au Québec et il a conscience de l'avantage du trilinguisme. Toutefois, il n'aime pas qu'on le force à parler français. L'anglais demeure pour lui sa langue maternelle puisqu'il communique souvent dans cette langue [...] : "Parler anglais, c'est plus facile. C'est ma langue maternelle, même à la maison, ça fait quatre, cinq années que mes parents m'enseignent le twi, mais comme la majorité du temps, je parle l'anglais avec eux, c'est la langue maternelle qu'ils m'ont apprise." » (Mossaddik, 2018, p. 68)

Akos, origine hongroise : « Et c'est sûr dans ces écoles-là dans les écoles où nous sommes allés là : ça parle surtout l'anglais! Le français est l'obligation c'est, c'est vraiment comme ça et c'est pas si bien vu non plus de parler français là alors, pour être cool il faut parler l'anglais. » (Gagné, 2010, p. 73)

Certains participants reconnaissent que la fréquentation de l'école française ne leur a pas permis, pour l'instant, d'atteindre un parfait niveau d'aisance en français, principalement à l'oral :

Lucy, origine chinoise : « Je préfère parler anglais que français, parce que mon français n'est pas très bon. Pour l'écriture, ça va, mais pour parler... j'ai peur de faire des erreurs. » (traduction libre) (Sun, 2013, p. 123)

Lei, origine chinoise : « Vous savez, mon français parlé est très mauvais. Je veux dire, la plupart du temps, je comprends ce que l'enseignant dit, mais faire une présentation, c'est difficile pour moi. » (traduction libre) (Sun, 2013, p. 123)

À ce sujet, les études recensées confirment l'importance de l'anglais comme langue habituelle de socialisation dans les écoles où l'on compte une forte proportion d'élèves venant de pays anglophones ou anglotropes (Bakhshaei, 2013; Mossaddik, 2018; Sun, 2013). Dans l'expérience de certains jeunes anglo-dominants, cette situation s'avère une source de tension avec le corps enseignant :

Mathias, origine érythréenne : « Je dirais avec la langue française, je trouve que je n'étais pas à 100 % confortable, mais je peux rien faire alors, je peux juste respecter les règles. J'avais pas de problème avec le fait que ce soit francophone, ce que je n'appréciais pas, c'est le fait que je ne pouvais pas parler anglais ou d'autres langues, il y a des professeurs qui sont pas très contents avec le fait que je parle en anglais. » (Mossaddik, 2018, p. 58)

Vionna, d'origine ghanéenne : « Mon enseignant me disait toujours de parler français, parler français, parler français. Alors, si quelqu'un te répète ça constamment, tu finis par te dire : "Je suppose que je ne suis pas francophone, je suis anglophone". » (traduction libre) (Magnan et Darchinian, 2014, p. 391)

L'attachement au français

Notre recension nous a permis de constater un rapport positif au français chez plusieurs jeunes issus de l'immigration (Gagné, 2010). Ainsi, le fait d'avoir une compétence supérieure en français semble associé au fait de l'utiliser dans des contextes positifs, notamment dans les interactions spontanées avec les amis ou dans le cadre de pratiques culturelles (Farhat, 2025). Ainsi, les jeunes ayant les compétences les plus avancées n'hésitent pas à établir un contraste entre le français comme langue d'appartenance et l'anglais comme simple outil de communication :

Olivia, origine congolaise : « J'aime le français, j'écoute la musique en français la plupart du temps, il y a des artistes francophones que j'aime beaucoup. C'est ma langue, je me considère francophone avant tout. Pour moi l'anglais, c'est juste une langue que j'ai apprise pour communiquer avec d'autres personnes qui parlent en anglais, mais je trouve beaucoup plus facile d'écrire des textes en français qu'en anglais. » (Mossaddik, 2018, p. 70)

Karim, origine égyptienne : « Mon travail me force à devoir aimer la langue française, la savourer et la découvrir sans arrêt. Des fois, je cherche de nouveaux mots, des fois je découvre de nouveaux mots. Pour moi, je vois le français comme une œuvre d'art. Il y a plus de poésie en français qu'en anglais. Je peux jouer avec le français, comme je peux pas jouer avec l'anglais ou l'arabe. Fait que j'y tiens beaucoup. » (Farhat, 2025, p. 178)

Fadi, origine libanaise : « J'ai un attachement pour le français, le français ça me fait sentir à la maison. C'est la culture dans laquelle j'ai grandi. Je le vois pas simplement comme un outil de communication, comme c'est le cas avec l'anglais. J'ai pas de sentiment d'appartenance à l'anglais. Le français, c'est la langue que j'aime le plus, c'est elle que je comprends le mieux, c'est dans cette langue que je suis le plus naturel, moi-même. Au niveau des émotions, c'est comme ça que je m'exprime le mieux. » (Farhat, 2025, p. 178)

À côté de cet enthousiasme, d'autres participants affichent une attitude plus neutre (Mossaddik, 2018). Ils reconnaissent d'une part l'importance du français au Québec, mais adoptent à son égard une attitude utilitaire :

Lyna, origine libanaise : « Qu'on le veuille ou non, je suis née au Québec. J'ai pas le choix d'apprendre le français, donc ça fait partie de qui je suis. Mais j'ai pas d'attachement à la langue française. Je suis fière de parler français, car c'est pas une langue facile à apprendre, mais ça se limite à ça. J'ai pas de réflexion plus que ça par rapport au français. Le français ça touche pas mon cœur. L'arabe touche mon cœur, c'est une langue profonde avec ses expressions. » (Farhat, 2025, p. 181)

Marie, origine haïtienne : « Je considère que la langue française fait partie de mon identité parce que c'est la première langue que j'ai apprise et que j'utilise au quotidien. Côté attachement, elle représente pour moi une langue de communication, ça me permet de communiquer ici. C'est une belle langue, j'aime la lire, lire des poèmes et écrire. Mais, tsé les gens qui crient pour protéger la langue française, je suis pas là-dedans. » (Farhat, 2025, p. 181)

Un rapport parfois ambigu au français se dessine par ailleurs chez les allophones qui n'auraient pas nécessairement choisi l'école française, sans la contrainte imposée par la Charte de la langue française (Magnan et Darchinian, 2014). Certains participants, après avoir fréquenté l'école française, continuent d'afficher un détachement par rapport au français :

Sylvie, origine roumaine : « Pour être honnête avec toi, mes parents, ils n'ont jamais été comme pour la Loi 101, ils ont jamais tellement compris, ils ne savent pas comment dire qu'ils ne sont pas vraiment d'accord avec cela. Nous n'avons rien contre la langue française, ce n'est pas la langue, mais c'est vraiment les politiques derrière ça, c'est avec ça qu'on a un problème. Puis, aussitôt que j'ai pu, au collège c'était correct, j'ai pu aller en collège anglais, et ensuite j'ai juste suivi mes études juste en anglais. » (Darchinian, 2017, p. 130)

Dans d'autres cas, un certain attachement au français a résulté de ce qui était initialement une contrainte de fréquenter l'école française :

Akos, origine hongroise : « C'est la langue que j'ai apprise par obligation, évidemment, mais qui est devenue un choix. » (Gagné, 2010, p. 78)

L'investissement linguistique et la réussite scolaire et professionnelle

Nous constatons que pour plusieurs des participants, les choix linguistiques restent souvent guidés par des considérations utilitaires, associées à la réussite scolaire ou socioprofessionnelle (Magnan et Darchinian, 2014; Mossaddik, 2018; Nguigain-Launière, 2021). Ainsi, plusieurs

rapportent que la réussite en français était cruciale du point de vue de leurs parents, qui avaient des attentes élevées, souvent articulées à leur projet migratoire et à leurs aspirations pour leurs enfants :

« L'apprentissage du français constituait une priorité pour eux et ils tenaient absolument à ce que leurs enfants apprennent cette langue afin qu'ils puissent s'épanouir au Québec tant sur le plan social que sur les plans scolaire et professionnel. » (Farhat, 2025, p. 134)

« Ses parents tenaient à ce que leurs enfants réussissent bien à l'école et sa mère consacrait beaucoup de temps à leur apprendre le vocabulaire, les temps de verbes et la conjugaison. » (Farhat, 2025, p. 143)

Pour certains, cette valorisation du français dans le contexte scolaire s'inscrit dans une vision où le jeune issu de l'immigration cherche à se faire valoir face à ses pairs québécois :

Tihana, origine croate : « À force de lutter tu sais à force d'être : tu sais j'étais meilleure en français que les petits Québécois de ma classe pis ça a été mon pied de nez à tout le monde, c'est comme ouais, je vais vous montrer que je peux être meilleure que vous, donc tu sais ça été souvent tu sais des espèces de guerres comme ça entre moi et c'est peut-être à la longue que j'ai fini par obtenir le droit de m'appeler Québécoise. » (Gagné, 2010, p. 95)

Dans le cas des étudiants qui sont exposés au français en dehors de la classe, l'apprentissage du français peut représenter un défi considérable (Bakhshaei, 2013; Mossaddik, 2018; Sun, 2013). Plusieurs l'acceptent en raison de son importance pour la réussite :

Jiale, origine chinoise : « Mes notes en français sont correctes là, bien plus que la moyenne, même si c'est pas aussi élevé qu'en maths ou en sciences. Je comprends très bien... Je crois que j'aurai aucun problème si je veux travailler en français à l'avenir. » (Sun, 2013, p. 122)

« Bryan [origine libanaise] pose la question de la langue en termes de difficulté et facilité. La langue française est ainsi synonyme de difficulté et limite son usage à l'école et l'anglais, une langue plus accessible : "Je pense que j'associe le français comme à des difficultés, parce que toute ma vie scolaire, j'ai comme dû peut-être persévérer pour faire des travaux parce que c'est en français, et c'était plus difficile, mais je ne trouve pas que c'est négatif, c'est juste plus difficile". » (Mossaddik, 2018, p. 67)

Néanmoins, d'autres voient plutôt dans l'école française un obstacle à leur réussite scolaire, qui serait levé s'ils pouvaient fréquenter l'école anglaise :

Édouard, origine ghanéenne : « Je choisirais une école anglophone, comme je disais avant, les personnes, ce que j'entends de là-bas, les directrices sont plus engagées à ta réussite, ils te parlent et en plus à cause qu'il n'y a pas de français, c'est plus facile pour moi, c'est ma langue maternelle, et aussi la classe de français à l'école anglophone, c'est beaucoup plus facile. Même s'il y avait pas le même environnement, les mêmes personnes, je pense j'aimerais être là-bas. » (Mossaddik, 2018, p. 60)

Certains considèrent que l'obligation de fréquenter l'école française est une atteinte plus large à leurs droits et à leur capacité de s'épanouir (Bakhshaei, 2013). Cette vision est souvent liée à l'idée que les dangers menaçant le français seraient largement exagérés :

Brenda, origine anglo-caribéenne : « Vous êtes simplement en train de retirer des libertés. Vous retirez la liberté de choisir la langue que vos enfants veulent apprendre, celle dans laquelle vous les inscrivez. Et ce qui finit par arriver, c'est qu'ils retiennent leurs propres enfants, parce que... et je parle des Québécois blancs. S'ils ne peuvent parler que le français, ils sont coincés au Québec ou dans le monde francophone, qui est peut-être la France, Haïti ? Je veux dire, je ne sais pas, le monde francophone. Donc... vous leur rendez un mauvais service, parce que vous emprisonnez vos enfants ici. Alors oui, ils l'imposent de cette façon. » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 127)

Abby, origine anglo-caribéenne : « Beaucoup de gens... des parents qui n'ont pas la possibilité d'envoyer leurs enfants dans des écoles anglophones, et ils sont frustrés. Nous sommes instruits, nous parlons français, mais nous aimerions au moins que nos enfants aient le choix. Il y a beaucoup de frustration. Beaucoup de gens, des enseignants, qui viennent ici, leurs enfants, et ils se disent simplement : "Je suis professeur et je ne peux pas envoyer mes enfants à l'école anglaise, ça me frustre." Et beaucoup de gens partent à cause de ça, du fait qu'ils ne peuvent pas envoyer leurs enfants à l'école dans la langue qu'ils souhaitent, dans le secteur public. » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 127)

Cette vision n'est pas cependant partagée par tous. D'autres promeuvent plutôt une vision nuancée, tournée vers le compromis :

Bernadette, origine vietnamienne : « ... je trouve que c'est un avantage d'avoir l'anglais également, mais c'est sûr que c'est important de préserver la langue. Je trouve ça... le français super important et c'est une belle langue à préserver, à conserver, mais aussi que l'anglais, ça donne un avantage. Et il ne faut pas exclure les gens parce qu'ils ne parlent pas le français, mais essayer de trouver des solutions pour qu'ils puissent aimer apprendre le français également, je crois. » (Cheung, 2015, p. 128)

Dorothy, origine philippine : « En fait, je pense que la Loi 101 était une bonne idée, mais je crois que sa mise en œuvre doit vraiment être revue. Je pense que, oui, obligez ces enfants à aller à l'école française, mais en même temps, faites en sorte qu'ils se sentent accueillis dans les classes [...] » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 129)

Il est certain, néanmoins, que pour plusieurs familles immigrantes, le choix de la langue d'instruction est fortement marqué par des considérations utilitaires (Mossaddik, 2018). Ces considérations peuvent parfois favoriser le français, notamment chez ceux qui vivent dans un environnement anglophone et qui souhaitent acquérir ou maintenir des compétences en français :

« Vionna [origine ghanéenne] est née au Québec. À la maison, ses parents parlent le twi et l'anglais. Sa mère valorise le fait qu'elle aille à l'école en français au primaire et au secondaire; toutefois, la majorité de ses amis issus du Ghana vont à l'école en anglais.

Au primaire, elle aurait préféré suivre ses amis et fréquenter l'école en anglais. » (Magnan et Darchinian, 2014, p. 391)

Bita, origine iranienne : « Mais, en fait, je n'ai pas eu de discussions avec les amis, mais j'ai eu des discussions avec mon père, ma mère, surtout sur le choix du collège et, finalement, bien je suis arrivée à cette conclusion que vu que j'ai déjà appris un peu le français puis je ne veux pas le perdre... Donc, je vais faire ma formation collégiale en français et là j'ai choisi de partir dans un cégep francophone [...] » (Darchinian, 2017, p. 194)

Dans le cas des jeunes qui ont fréquenté une école française au secondaire, les considérations utilitaires semblent cependant jouer largement en faveur du passage au système anglophone (Magnan et Darchinian, 2014; Mossaddik, 2018). Pour plusieurs familles immigrantes, le passage au cégep et à l'université en anglais s'appuie sur l'idée que, le français étant maîtrisé, le temps est venu d'approfondir sa connaissance de l'anglais. Ces personnes reconnaissent l'importance du français, mais considèrent que son apprentissage offre un rendement décroissant au fur et à mesure que le jeune progresse dans son apprentissage :

Carla, origine mexicaine : « Les amis québécois que j'avais, ils voulaient continuer en français. Ceux qui étaient d'autres cultures, ils ont plus choisi l'anglais... pour apprendre l'anglais parce qu'ils trouvaient qu'ils avaient assez appris le français. » (Magnan et Darchinian, 2014, p. 385)

Frank, origine chinoise : « Mes parents voulaient que j'aille au secondaire francophone, mais cégep et université en anglais. Fait que mon cégep... Après le secondaire vu qu'on parle déjà français, il faut qu'on apprenne l'anglais aussi. » (Darchinian, 2017, p. 193)

Yuma, origine cambodgienne : « Bien la grande majorité, en fait la totalité de mes amis ont fait leur cégep en français. J'étais toute seule à aller dans le milieu anglophone parce que je voulais, c'était pour moi-même. Je savais que je maîtrisais bien la langue française, ça ne m'apporterait rien de plus de faire mon cégep en français. » (Darchinian, 2017, p. 193)

Une version plus poussée de cette vision va jusqu'à minimiser l'utilité du français. De ce point de vue, le transfert vers un établissement postsecondaire anglophone correspond au passage aux choses sérieuses :

Aladdin, origine égyptienne : « Mon père s'est rendu compte que le système anglophone était bien meilleur, parce qu'il offre un accès à beaucoup plus de possibilités. Le Canada fonctionne en anglais et, tu sais, le français est en quelque sorte un obstacle. Pas nécessairement un obstacle au Québec, mais ce n'est peut-être pas ce qu'il y a de plus avantageux. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 209)

Silvia, origine roumaine : « Dans la dernière année du secondaire, plutôt tout notre groupe d'amis, on a décidé qu'on allait continuer en anglais... on voyait l'anglais comme plus la langue des affaires, la vraie langue dans laquelle le monde se passe, donc ça, des films, les médias aussi. » (Magnan et Darchinian, 2014, p. 386)

En plus des considérations utilitaires liées à la force de l'anglais à l'échelle canadienne et internationale, plusieurs jeunes allophones justifient également le passage à l'enseignement anglais par des craintes relatives à la réussite en français (Mossaddik, 2018) :

Fady, origine égyptienne et marocaine : « Je choisirais John Abbott, parce que et de un j'ai écouté parler d'une épreuve uniforme au cégep de 900 mots, et plus de 25 erreurs, tu échoues, c'est impossible pour moi de faire moins de 25 erreurs parce que dans mes textes de 400 mots, je fais 40 erreurs. Moi, je ne m'approche pas de ça parce que je vais échouer sûrement. Et si je la fais en anglais, je vais la réussir. » (Mossaddik, 2018, p. 75-76)

Amar, origine indienne : « Comme j'ai dit avant le français, genre, oui j'aime le français, mais c'est dur pour moi, je trouve ça va être beaucoup plus facile pour moi au cégep anglais, même s'il va y avoir des cours en français, ça va pas être si dur que ça si je suis allée au cégep français. Au cégep, j'ai entendu, là, des gens que je connais, le cégep en français, c'est vraiment dur, c'est plus complexe. » (Mossaddik, 2018, p. 76)

Sabri, origine syrienne : « Au cégep français, tu vas perdre beaucoup de points si tu fais des fautes. En anglais, tu vas pas perdre les points, donc tu peux avoir une bonne moyenne, une bonne cote R pour choisir le programme plus tard à l'université. Au cégep français, ils s'en foutent de nos problèmes comme immigrants, comme ah elle, elle a le problème avec la langue, personne n'est venu me dire on peut t'aider avec ta langue [...] » (Darchinian, 2017, p. 138)

Finalement, dans certains cas, le choix de l'anglais au postsecondaire n'est pas justifié par la place de cette langue dans la société, mais par le prestige particulier attribué à l'Université McGill. Pour certaines familles immigrantes, cette institution exerce un pouvoir d'attraction considérable, qui domine les considérations purement linguistiques dans leur quête de la mobilité socioprofessionnelle :

Frank, origine chinoise : « [...] arrivé ici, après le secondaire, moi et ma sœur nous avons continué en anglais, parce que nous, notre objectif c'est d'aller à McGill, même au secondaire on le savait déjà qu'on allait à McGill, parce qu'on sait que c'est une école très bien. McGill c'est très réputé partout dans le monde, on connaît McGill. Fait que mon père veut qu'on aille dans cette école-là. Fait que pour nous préparer à aller là-bas, au cégep, on va étudier en anglais. » (Darchinian, 2017, p. 133)

Mei, origine chinoise : « Parfois, ma mère me raconte des histoires de réussite qu'elle a lues dans les journaux chinois pour m'encourager à étudier plus fort. Elle dit toujours — XX a honoré sa famille en allant à McGill... » (Sun, 2013, p. 228)

Fernandel, origine colombienne : « McGill c'est le prestige, parce que c'est une université qui est très bien cotée. Donc c'est comme on s'attendait à recevoir une éducation très bonne. » (Magnan et Darchinian, 2014, p. 387)

Le maintien des langues et cultures d'origine

La plupart des participants aux études recensées ont des parents dont la langue maternelle n'est pas le français ni l'anglais. De façon générale, la transmission de ces langues maternelles est valorisée au sein des familles immigrantes (Bakhshaei, 2013; Farhat, 2025; Gagné, 2010; Lahrizi, 2014; Meintel et Kahn, 2005; Shahrokni, 2007). Ainsi, une part importante des parents immigrants les utilisent avec leurs enfants de manière prédominante ou exclusive. De plus, plusieurs parents inscrivent leurs enfants à des cours du samedi pour favoriser un apprentissage formel de leur langue maternelle, ou cherchent à créer des occasions d'utiliser la langue dans les activités communautaires et familiales. Plusieurs participants rapportent l'adoption de politiques linguistiques familiales visant le maintien des langues d'origine :

« Les parents craignaient que leur langue soit oubliée si les enfants parlaient continuellement en français à l'école et à la maison, sans recourir du tout à l'utilisation de leur langue maternelle dans leur quotidien. » (Farhat, 2025, p. 166)

« Ses parents étaient préoccupés par le besoin de lui transmettre l'arabe, car cette langue représentait pour eux leurs racines. Ils ont d'ailleurs inscrit Dina [origine syrienne] à des cours d'arabe afin qu'elle apprenne cette langue. » (Farhat, 2025, p. 134)

La maîtrise de ces langues tierces est vue comme un avantage, soit pour maintenir des liens avec les proches restés au pays, soit pour des raisons professionnelles :

David, origine chinoise : « Je crois que c'est assez important d'apprendre le chinois, au moins avoir la base. Comme ça, je peux communiquer avec mes parents et ma parenté en Chine. Pour parler, je suis correct là, mais je peux pas lire ou écrire. » (Sun, 2013, p. 134)

Sarah, origine chinoise : « Je pense que c'est très utile de maintenir la langue chinoise. Premièrement, si on regarde le monde, il y a beaucoup de Chinois. Deuxièmement, la Chine devient une nouvelle puissance. Je me dis que peut-être un jour, je vais travailler en Chine. C'est mieux de garder la langue. » (Sun, 2013, p. 241)

Dans l'esprit de plusieurs personnes, la maîtrise de la langue d'origine est un élément structurant de leur identité, qui s'accompagne d'un fort sentiment d'appartenance :

« Wassim [origine marocaine] croit qu'il existe une relation entre la langue et le sentiment d'appartenance. Il suggère que son attachement à la culture marocaine est lié à sa compréhension du dialecte marocain. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 122)

Plusieurs participants affirment d'ailleurs vouloir transmettre à leur tour cette langue à leurs enfants :

« Il n'en demeure pas moins que Jamila [origine libanaise] valorise énormément sa langue maternelle et qu'elle compte préserver cette langue en l'apprenant à ses enfants plus tard. » (Farhat, 2025, p. 133)

« Selon Marie [origine haïtienne], il est essentiel de préserver sa connaissance du créole afin de pouvoir transmettre cet héritage linguistique à ses enfants. Pour elle, la langue créole est une composante essentielle de sa culture, et sans cette langue, une part importante de sa culture serait perdue. » (Farhat, 2025, p. 130)

Certains jeunes se montrent satisfaits de leur maîtrise de leur langue d'origine, grâce à l'usage quotidien qu'ils en font :

Aline, origine congolaise : « J'ai appris le lingala depuis ma naissance et je le parle tous les jours avec mes parents. Souvent on l'utilise entre nous devant les gens pour qu'ils ne comprennent pas ce qu'on dit. Je maîtrise très bien la langue. Si un réfugié arrivait demain, je pourrais tout traduire. Même mes tantes au Congo trouvent que je parle très bien pour une enfant qui est née au Canada. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 145)

Néanmoins, plusieurs obstacles se dressent devant les familles qui souhaitent transmettre ces langues. Ces obstacles sont liés au manque d'occasions de socialisation, à la faible motivation de l'enfant ou à l'absence de formation adaptée à ses besoins :

Karim, origine égyptienne : « Si je parle pas bien arabe, c'est parce que mon cercle social est moins arabe. Je suis donc moins exposé à l'arabe en dehors de la maison. Quand tu baignes dans une langue tous les jours, tu la maîtrises mieux [...] » (Farhat, 2025, p. 170)

Sarah, origine chinoise : « Auparavant, j'allais à l'école du samedi, mais je n'étais pas tellement motivée parce que j'aimais pas la façon dont ils enseignent. Alors j'ai arrêté. » (Sun, 2013, p. 250)

Carol, origine camerounaise : « Une des raisons pour laquelle on m'a envoyée au pays c'était pour apprendre le dschang. Mais ça ne s'est pas très bien passé. Quand ils glissent des mots en français je comprends mais bon... » (Nguigain-Launière, 2021, p. 146)

En raison de la force du français et de l'anglais à l'extérieur de la maison, il est commun de voir s'installer des pratiques asymétriques, où le parent utilise sa langue maternelle avec l'enfant, alors que l'enfant lui répond en français ou en anglais (Lafortune et Kanouté, 2007; Lahrizi, 2014). Cette asymétrie s'explique par l'effort supplémentaire requis pour utiliser la langue d'origine :

Didier, origine rwandaise : « Ils répondent en français aux membres de la famille. Depuis que je suis tout petit, mes parents me parlent en kinyarwanda. Je réponds en français. Même chose pour mes frères et sœurs. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 147)

Myriam, origine congolaise : « Oui je l'ai appris mais mon niveau n'est pas assez fort pour dire que je peux entretenir une conversation. Je ne suis pas à l'aise de répondre ou d'avoir une conversation. Mes parents me parlent en lingala, mais je réponds en français. J'essaie de faire un effort mais ce n'est pas si facile. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 147)

Plusieurs parents, par ailleurs, font face à un dilemme au moment d'établir une politique linguistique familiale (Meintel et Kahn, 2005). D'un côté, ils souhaitent maintenir un lien fort avec la langue et la culture d'origine. De l'autre, ils peuvent craindre que ce lien entrave l'intégration des enfants dans la société d'accueil :

Catherine, origine vietnamienne : « Puis, en fait, à Québec, pour eux, c'était vraiment important qu'ils nous élèvent comme des Québécois. Donc qu'on s'intègre, pis qu'on contribue. Comme je sais que j'avais quand même de la famille qui, pour eux, c'était très important qu'ils se tissent des relations avec d'autres Vietnamiens, qu'ils parlent la langue et tout. Mes parents, pour une raison... Ben en fait, je pense que pour, justement, pour cette intégration-là, nous ont pas forcées, pis n'ont pas exigé ça du tout. Ce qui fait en sorte qu'aujourd'hui, je ne parle pas le vietnamien. » (Chu, 2022, p. 95)

Nancy, origine congolaise : « Quand je suis arrivée au Canada, je parlais le lingala. Quand j'ai commencé la classe d'accueil et intégration, je mélangeais beaucoup le français et le lingala. Ma prof a suggéré de me mettre dans un environnement uniquement en français. Donc tout a été en français par la suite. C'est resté comme ça. Mais ces dernières années, mon père trouve qu'on est rendus trop Blancs. Il aimerait qu'on parle le lingala à nouveau. Il me parle en lingala, je réponds en français. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 147)

À ce sujet, on observe un décalage entre des attitudes linguistiques très favorables aux langues tierces et la place plus limitée que ces langues occupent réellement dans la vie des jeunes issus de l'immigration. Ce décalage peut être une source de tension identitaire (Chu, 2022; Nguigain-Launière, 2021). Ainsi, le fait de ne pas avoir appris la langue de ses parents, ou encore de la maîtriser imparfaitement, semble conduire à des regrets ou à de la gêne :

Marie, origine haïtienne : « J'ai pas senti que mes parents voulaient absolument que j'apprenne le créole, mais pour moi, c'était important, car sinon je sentais que je perdais une partie importante de ma culture. C'est bien beau la musique, la nourriture, mais sans la langue on dirait qu'il y a quelque chose qui me manque. Déjà quand on va en Haïti, ils remarquent que notre créole est avec un accent français. Pour moi, j'aimerais que mes enfants apprennent le créole, mais pour ça, il faudrait que je perfectionne le mien, sinon je ne vois pas comment je vais le leur transmettre [...] » (Farhat, 2025, p. 167)

Landry, origine camerounaise : « Je suis toujours en train d'apprendre la langue paternelle. Je ne peux pas la parler, ni avoir une conversation. Pour te dire, je comprends mieux le lingala à cause de la musique. Mais pas ma langue paternelle. Ça me frustre. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 146)

Malgré ces difficultés, certaines familles immigrantes réussissent à transmettre à leurs enfants une connaissance avancée de leur langue maternelle. Néanmoins, dans la plupart des cas, le français ou l'anglais s'impose comme la langue la mieux maîtrisée :

Simi, origine indienne : « Le gujarati, je ne peux pas écrire, j'allais apprendre, mais j'ai arrêté. Je vais le classer comme une langue familiale. Je le parle seulement avec ma famille, je ne sais pas comment écrire dans cette langue alors déjà c'est un désavantage. Je peux seulement le parler alors quand il faut que je m'exprime avec ma famille je vais utiliser cette langue. » (Mossaddik, 2018, p. 69)

« Nora [origine algérienne] parle parfaitement l'arabe et se dit fière de connaître la langue de son pays d'origine, mais le français est devenu sa langue maternelle : "Je suis très contente de l'avoir, de comprendre, je trouve que c'est quand même une grande

fierté d'avoir quand même l'arabe et quand même un grand pouvoir, comme ça si jamais je reviens en Algérie, je peux parler. [...] Avec la famille aussi c'est très important l'arabe. Aussi religieusement, je trouve que c'est très important. Je la considère vraiment comme 30 % de ma langue maternelle et le français serait comme le 70 %. C'est comme une fierté, la langue de mes origines [...] Je communique en français, par exemple mes journaux intimes quand j'étais jeune ça a toujours été en français, tout ce que j'écris comme notes, des lettres ou des fois ça me prend juste de vouloir écrire ce sera toujours en français que je vais écrire [...] C'est ma langue avec laquelle je fais tout." » (Mossaddik, 2018, p. 71)

En résumé, il semble exister un consensus au sein des familles immigrantes quant à l'importance de transmettre les langues d'origine. Néanmoins, cet objectif se heurte à des obstacles pratiques dans une société où deux langues — le français et l'anglais — s'imposent chacune à leur manière comme langue véhiculaire à l'extérieur de la maison. Il en résulte une connaissance répandue des langues tierces chez les personnes de deuxième génération, mais avec des niveaux de compétences variables et pratiquement toujours inférieurs à ceux atteints en français et en anglais.

Les attitudes par rapport à la variété québécoise du français

La plupart des jeunes issus de l'immigration utilisent de façon habituelle et maîtrisent, du moins en partie, la variété québécoise du français (El Samaty, 2021; Farhat, 2025; Lahrizi, 2014). Quelles sont cependant leurs attitudes par rapport à cette variété? Certains n'hésitent pas à exprimer des attitudes négatives (Nguigain-Launière, 2021). Pour ces jeunes, le français du Québec semble principalement associé au registre familial :

« Bien qu'Amel [origine algérienne] utilise l'accent québécois au quotidien, elle pense toujours que "c'est très moche, ça fait campagne". L'avis de ses parents n'est pas différent; ils sont agacés, lèvent les sourcils et rient lorsqu'ils l'entendent parler québécois avec ses amis, surtout lorsqu'elle prononce des mots qui se terminent par -ère, comme "grand-mère", quand les voyelles longues accentuées deviennent des diphtongues en français québécois. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 217)

Landry, origine camerounaise : « Les Québécois demandent aux immigrants de maîtriser une langue qu'eux-mêmes n'arrivent pas à parler correctement. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 303)

« Lydia [origine algérienne] ne trouve pas l'accent québécois joli, même si elle sait l'imiter, mais seulement pour s'amuser avec des amis. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 119)

Néanmoins, plusieurs jeunes insistent sur l'importance sociale et identitaire de cette variété (Cheung, 2015; Chu, 2022). Ainsi, le recours à l'accent québécois serait une manière d'éviter les jugements négatifs ou la discrimination de la part des non-immigrants :

« Bien que Mehdi [origine algérienne] utilise un accent québécois au travail, il avoue qu'il n'aime pas cet accent : "Je ne l'aime pas, je ne le trouve pas attirant, je ne le trouve pas cool". Sa décision d'adopter l'accent québécois dans son milieu professionnel découle de

sa conviction que “les Québécois détestent les Français, alors il faut vraiment s'adapter”. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 218)

Marcel, origine camerounaise : « Pour vous mettre en contexte, mon emploi actuel je l'ai eu à la suite de plusieurs stages d'étude. Ils m'ont engagé après mes études. Par contre, au niveau de mon entrevue pour les stages, ce qui m'a sauvé c'est la manière dont je parle. [...]. Ma manière de parler et mon accent québécois ont selon moi complètement changé la donne [...] » (Nguigain-Launière, 2021, p. 284)

Maude, origine vietnamienne : « Étrangement, quand je vais en région, je ne sais pas si c'est parce que mon parler ressemble à leur parler. Ils oublient que j'ai les yeux bridés et que je viens d'ailleurs. Je pense que ce côté de la langue m'aide beaucoup plus à me faire accepter que si je ne parlais pas bien le français et que j'avais un gros accent, ils me recevraient peut-être différemment. » (Cheung, 2015, p. 216)

Les risques de jugement viennent cependant des deux côtés, car l'adoption d'un accent québécois peut également susciter des jugements de part et d'autre :

Karim, origine égyptienne : « [...] Quand j'étais jeune et qu'on me disait que j'étais pas assez Arabe, que j'étais trop Québécois, ça me blessait. [...] » (Farhat, 2025, p. 190)

Myriam, origine congolaise : « [...] Quand j'ai déménagé sur la rive nord, mon accent québécois s'est développé et accentué. Je me sentais alors plus proche des Blancs. Chez les Noirs, on me disait que “ah tu as un accent comme si tu avais été adoptée”. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 223)

Par ailleurs, certaines personnes admettent adopter l'accent québécois d'une manière stratégique, au besoin, pour feindre une connivence avec des Québécois :

Béatrice, origine congolaise et rwandaise : « Parfois je vais changer mon accent. Une fois, j'étais allée à Cuba et je me suis retrouvée avec des Québécois. J'ai sorti mon gros accent et ils me disaient : “Ah! Tu es comme nous autres, toi”. En fait, je jouais tellement une grosse comédie. Même au travail je le fais. Avec les vieux, je le change encore plus. Probablement par respect pour les aînés. Je fais tout pour les mettre confortables et les garder dans leur zone de confort. C'est un peuple qui, il n'y a pas si longtemps que ça, était le plus arriéré au Canada. C'est vraiment par rapport à leur histoire. Ils ne sont pas tant éduqués. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 186)

Cependant, tous les jeunes issus de l'immigration n'entretiennent pas des attitudes négatives à l'endroit de la variété québécoise du français. Ils trouvent plutôt dans la maîtrise de cette variété un outil commode pour établir de meilleures relations avec leurs collègues québécois :

Karim, origine égyptienne : « Quand tes collègues sont Québécois et que ton accent est québécois, ça crée de la proximité. À cause de mon accent québécois, mes collègues oublient que je suis Arabe. » (Farhat, 2025, p. 199)

« Au travail, bien que l'anglais constitue la langue de communication dominante, Dina [origine syrienne] discute avec ses collègues québécois en français, et cela crée entre eux un sentiment d'appartenance. » (Farhat, 2025, p. 135)

« Le français est la langue maternelle de Wassim [origine marocaine]; il a un accent français standard, mais j'ai remarqué qu'il utilise des traits du français vernaculaire québécois. Lorsqu'il interagit avec des clients des régions du Québec, il imite l'accent québécois afin de faciliter la communication. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 122)

Léon, origine vietnamienne : « Au Québec, si tu parles français, tu es accepté... À moins que ce soit un français bizarre. Si tu parles le français québécois comme moi, tu es accepté. » (traduction libre) (Cheung, 2015, p. 217)

Finalement, certains jeunes déplorent le comportement des francophones qui, sur la base de leur apparence, présument qu'ils sont anglophones et leur adressent la parole en anglais (Chu, 2022). Cette convergence vers l'anglais est une source d'agacement et peut conduire certaines personnes à questionner leur appartenance :

Catherine, origine vietnamienne : « [...] Tsé, les étrangers, souvent je vais entendre comme "Regarde la belle petite Chinoise" ou... Tout de suite ils vont penser que je parle juste en anglais, faque ils vont m'aborder en anglais au lieu de juste me dire bonjour. » (Chu, 2022, p. 88)

Sarah, origine chinoise : « Je n'ai pas vécu de discrimination ou de préjugés à l'école, mais je les ai vécus en dehors. Moi, je travaille dans un restaurant et il y a des clients qui supposent que je ne parle pas français parce que je suis Asiatique. Ils me parlent toujours en anglais, mais ils se parlent en français. » (Sun, 2013, p. 167)

Dominique, origine vietnamienne : « Un genre de discrimination que je déteste... Je m'identifie plus comme francophone et je déteste, lorsque je m'en vais acheter quelque chose dans le dépanneur, que les gens essaient de me parler en anglais. Avant même que je ne dise quoi que ce soit, ils assument que je parle anglais. » (Cheung, 2015, p. 306)

7 Accès à la maturité

Le passage aux études supérieures et l'entrée sur le marché du travail viennent modifier de façon parfois importante la composition des réseaux sociaux dans lesquels s'insèrent les jeunes issus de l'immigration. C'est au cégep ou à l'université que certains d'entre eux entrent pour la première fois en contact avec des Québécois qui ne sont pas issus de l'immigration. À l'inverse, d'autres jeunes ayant évolué dans un milieu où il y avait peu d'immigrants au secondaire trouvent aux études supérieures un milieu plus diversifié. Dans cette section, nous expliquons comment le passage à l'âge adulte peut venir consolider le désir d'éviter les « Québécois », mais aussi mener à des stratégies d'accommodement, qui permettent de naviguer durablement entre deux mondes, voire à des démarches d'adhésion.

L'évitement

La transition aux études supérieures peut conduire à une renégociation des frontières ethnoculturelles construites pendant l'adolescence. Les études consultées indiquent que le résultat de ce processus peut aller dans des directions très différentes, voire opposées (Darchinian, 2017; Farhat, 2025).

Au cours de l'adolescence, nous avons vu que certains jeunes issus de l'immigration prennent l'habitude d'éviter les pairs qui ne sont pas issus de l'immigration. Dans certains cas, cette habitude se consolide à l'âge adulte et s'exprime sous la forme d'une préférence consciente et explicite :

Judith, origine camerounaise : « [...] Donc aujourd'hui je dirais que j'ai tellement toujours été exclue dès le jeune âge que je ne cherche même plus à faire partie de leurs groupes. Je ne les vois même pas. C'est triste mais c'est ça. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 261)

« Lydia [origine algérienne] ne ressent pas d'appartenance à la province de Québec, car elle n'aime pas la mentalité typique des Québécois, et elle admet qu'elle évite de communiquer avec les Québécois. » (traduction libre) (El Samaty, 2021, p. 119)

Plusieurs affichent explicitement une préférence pour les milieux où les personnes issues de l'immigration sont plus nombreuses :

Nelly, origine congolaise : « Le fait d'être née ici m'aide en emploi et à l'école "à faire semblant", en jouant selon leurs règles pour que ça me serve quand j'ai pas le choix. Mais sinon, comme je connais les Québécois, j'essaie le plus possible d'être dans des milieux soit africains, soit noirs, soit diversifiés. J'évite le plus possible les milieux où je suis la seule Noire. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 221)

Vanessa, origine rwandaise : « J'ai vraiment une belle relation avec l'ensemble de mes collègues. Pour la première fois, je travaille dans un milieu où les gens sont presque tous issus de l'immigration. Dans mon département, il y a une seule Québécoise de souche et les autres sont tous issus de l'immigration. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 282)

Certains, qui doivent néanmoins interagir avec des Québécois dans le cadre de leur emploi, soutiennent s'en tenir à des relations cordiales et professionnelles, sans s'engager émotionnellement :

Astrid, origine congolaise : « Avec les Québécois, c'est le strict minimum. Je suis cordiale et c'est tout. Je ne vais pas partager l'heure du dîner avec eux. Avec les collègues africains, c'est autre chose. On est toujours ensemble. On s'appelle même en dehors du travail. On blague entre nous, peu importe le poste de chacun. On s'en fout. Tu peux être la personne qui fait le ménage, je m'en fous. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 282)

Shirin, origine iranienne : « Oui j'ai des amis québécois, des collègues québécois. Je m'entends super bien avec eux autres, mais pour être proche, non. Je ne veux pas être proche, je ne veux pas. » (Darchinian, 2017, p. 170-171)

Anne, origine camerounaise : « Exactement! Ce n'est même pas une histoire de Québécois ignorants, c'est les Québécois en général. Ils ont de la difficulté avec les gens nés ici qui ne s'approprient pas tout de ce qui est d'ici. Il fallait voir le visage de certaines collègues de travail quand je leur ai parlé du mariage traditionnel : "Oh mon dieu, tu vas te faire acheter". Jusqu'à aujourd'hui je regrette d'avoir parlé de ça. Le regard de ces gens a changé à tout jamais. Maintenant dès qu'ils vont rencontrer des Noirs, ils vont penser qu'ils achètent tous leurs femmes. C'est pourquoi c'est difficile d'être authentiques. C'est plus sécuritaire pour nous de garder une certaine distance par rapport à eux. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 184)

Pour certains, cette volonté d'évitement des Québécois francophones se manifeste par une préférence à travailler dans les milieux anglophones, perçus comme plus accueillants :

« Les représentations de Stim [origine camerounaise] permettent d'observer qu'après avoir vécu des années parmi les Québécois francophones, et malgré le fait qu'il ait été scolarisé en français au secondaire, au cégep et à l'université, il préfère travailler dans les milieux anglophones. Il met l'emphasis sur le fait qu'il préfère "se garder à part de ce qui est Québécois francophone". » (Darchinian, 2017, p. 132)

« Rebecca [origine haïtienne], après avoir travaillé quelques années dans les milieux scolaires francophones, s'est réorientée vers une école anglophone. Elle trouve que "les milieux francophones sont difficiles parce que tout ce qui se passe au Québec rend cette société difficile à vivre pour les immigrants". Elle est également contre la séparation du Québec. Elle trouve même que cette idée de la souveraineté-association divulgue le désir des Québécois d'obtenir plus de pouvoir vis-à-vis des immigrants. » (Darchinian, 2017, p. 144)

De l'accommodement à l'adhésion

Le passage à l'âge adulte ne coïncide pas toujours avec une consolidation de la frontière symbolique entre « Québécois » et « non-Québécois ». En effet, certains jeunes s'engagent plutôt sur un chemin qui les amène à intensifier leurs relations avec des personnes qui ne sont pas issues de l'immigration (Farhat, 2025). Certains font, par exemple, le choix de l'implication, plutôt que de l'évitement :

Béatrice, origine congolaise et rwandaise : « Pendant longtemps, je ne me sentais pas partie prenante de la société québécoise. Toutefois en grandissant, j'ai réalisé que c'était mon droit et devoir de prendre ma place si je veux paver la voie pour l'ensemble des minorités visibles et améliorer notre situation. La place, on ne nous la donnera pas, on doit la prendre, l'arracher. En faire plus, comme d'habitude. » (Nguigain-Launière, 2021, p. 155)

Pour d'autres, l'arrivée au cégep, à l'université ou dans un nouvel emploi est l'occasion d'intégrer des réseaux comprenant davantage de jeunes qui ne sont pas issus de l'immigration, ce qui les conduit à nuancer les représentations négatives qu'ils en avaient :

« Sarah [origine libanaise] mentionne également qu'elle s'est davantage intégrée à la culture québécoise au cégep : "On avait plus de liberté qu'au secondaire. Je sentais que je pouvais m'intégrer à la culture québécoise, même si je m'en suis pas nécessairement rapprochée. Le fait d'avoir fréquenté des personnes québécoises francophones, ça m'a permis de réaliser que certains sont gentils et ouverts à la diversité." » (Farhat, 2025, p. 225)

Tinaz, origine iranienne : « À l'université, c'est là que j'ai pu avoir plus d'amis québécois, puis j'avais plus de liberté surtout. C'était beaucoup des garçons. Donc, j'avais plus de confort à me faire des amis garçons québécois et pas vraiment des chums. Mais c'était de bons amis [...] aujourd'hui, j'ai des amis québécois. Je suis proche avec eux. On sort, on mange ensemble, ils viennent à la maison [...] » (Darchinian, 2017, p. 173)

Certains peuvent alors constater qu'il existe une diversité de valeurs et d'attitudes parmi les Québécois, ce qui permet d'envisager des rapprochements qu'ils avaient alors exclus :

Jimmy, origine italienne : « J'étais ouvert à me marier avec une Québécoise, mais avec une Québécoise traditionnelle. Regarde, je connais beaucoup de Québécois qui sont traditionnels; ils respectent les valeurs familiales, leur façon de vivre en famille est très semblable à celle des Italiens. J'ai des amis québécois; les différences culturelles ne sont pas très grandes avec mes amis québécois. Je m'entends avec les Québécois. Les gens avec qui je m'entends jamais sont des libéraux et non pas les Québécois traditionnels [...] moi, je ne suis pas un parent qui achètera un paquet de cigarettes à mon fils quand il aura 14 ans, ça ne marche pas... » (Darchinian, 2017, p. 174)

Alors que certains se sentent rapidement mal à l'aise lorsqu'ils sont entourés de Québécois francophones, d'autres s'en accommodent très bien. Ils en sont parfois surpris, à la lumière de leur expérience du secondaire :

Sarah, origine libanaise : « Au cégep, ce qui est bien, c'est que je me suis sentie bien, dans un milieu de Blancs. Je ne me sentais pas « pas acceptée ». Ils étaient quasiment tous des Québécois francophones et j'étais surprise que je me sentais bien. Au secondaire, je me sentais pas bien avec les Québécois. Au cégep, je sentais qu'il y avait plus d'ouverture. » (Farhat, 2025, p. 224)

« L'université marque pour lui un quasi-effacement des frontières : ses différences sont reconnues, mais cette fois-ci, elles sont acceptées et vues de manière positive. Grégoire [origine vietnamienne] voit aussi cette acceptation comme relevant d'un processus d'éducation : ses pairs à l'université sont ouverts à "apprendre", alors que ceux du primaire qui le rejetaient "[ne] savaient pas trop c'était quoi [sa] culture" et "[ils] étaient [...] moins intéressés à ça". » (Chu, 2022, p. 62)

Dans certains cas, les jeunes font état de rencontres transformatrices, qui ont durablement agi sur leur représentation et leur réseau social. Ces rencontres transformatrices sont des expériences positives qui ont permis aux jeunes issus de l'immigration d'établir des relations de confiance avec des Québécois dans un environnement agréable et collaboratif :

Selma, origine tunisienne : « Mon cours d'éducation physique à l'hiver, c'était à l'extérieur, on voulait faire du campement pendant trois jours avec des étudiants que je connaissais pas beaucoup. On a fait de la randonnée, plusieurs kilomètres par jour. C'est le fun, manger du sirop d'érable avec des omelettes. Fallait faire du covoiturage. Étonnamment, les seuls qui étaient attirés vers ce cours, c'étaient des Québécois. Pourquoi y a aucune personne issue de l'immigration qui a été attirée par ce cours? Au cégep, même si on est mélangés dans les cours, quand on sort des cours on retrouve notre groupe d'amis habituel. Moi, au chalet, j'ai découvert combien ils sont *nice*. Il y avait de l'entraide de manière spontanée, pas juste parce qu'on est une équipe. C'est là que je me suis intéressée aux activités hivernales. Et à cause de ça, je fais beaucoup de camping. » (Farhat, 2025, p. 225)

Grégoire, origine vietnamienne : « Je pense que le fait que ma copine soit d'origine québécoise euh... Euh, ça m'a aidé à avoir une plus grande ouverture parce qu'elle m'a fait découvrir beaucoup de choses. [...]. Puis là j'ai découvert, euh, ça fait peut-être un an, deux ans, euh, l'humour québécois. [...] Puis je trouve ça vraiment, vraiment drôle [...] Il y a le fait qu'elle m'a montré aussi [...] de la musique québécoise, des chanteurs comme Félix Leclerc, euh, Jean Charlebois... euh, Dubois? Charles Dubois? En tout cas... D'autres... Des auteurs québécois, puis euh... Tsé, il y en a qui sont vraiment... que j'aime sincèrement, faque... [...] mon sentiment d'appartenance à la société québécoise a beaucoup changé et évolué au cours des dernières années pour le mieux, de manière positive. » (Chu, 2022, p. 83)

« Karim [origine égyptienne] mentionne qu'il participait aux activités parascolaires et faisait de l'improvisation. Grâce à l'improvisation, il a rencontré beaucoup de personnes québécoises francophones qui l'ont exposé à la culture québécoise : "Je me suis beaucoup découvert au cégep. Ça l'a beaucoup joué dans ma vie. J'ai commencé à accepter davantage la culture québécoise. J'avais beaucoup d'amis québécois. C'est là que je me suis retrouvé à table avec des Québécois, à manger avec eux." » (Farhat, 2025, p. 225)

Même si ce type de récit est relativement rare dans les recherches consultées, il peut mener à une évolution importante dans les représentations sociales des jeunes et leur niveau d'appartenance à la société :

Karim, origine égyptienne : « Il y a plusieurs années, j'aurais pas été capable de te répondre que je suis Québécois, mais aujourd'hui j'ai appris à répondre Québécois. J'ai fini par accepter cela. Avant, j'avais une crainte de la perception des autres. Maintenant, je dis Québécois, avant d'être Canadien, puis, Montréalais. » (Farhat, 2025, p. 194)

8 Constats

Notre examen des études qualitatives sur les représentations identitaires et linguistiques des jeunes issus de l'immigration nous a permis de relever plusieurs mécanismes sociaux et psychologiques susceptibles d'expliquer les écarts d'utilisation du français que nous avons constatés dans nos analyses quantitatives.

Dans cette section, nous revenons sur notre analyse pour en tirer trois constats principaux. Le premier concerne les amitiés et les liens sociaux qui se forment à l'école secondaire. Nous revenons sur la tendance des jeunes du Québec à se regrouper selon leur origine. Le deuxième constat porte sur les préjugés et les stéréotypes qui existent entre les jeunes issus de l'immigration et les autres, puis sur la frontière symbolique qui émerge entre les « Québécois » et les « immigrants ». Le troisième constat est lié à la faiblesse des liens intergroupes, qui favorisent l'apparition d'un rapport utilitaire au français et encouragent un usage plus grand de l'anglais dans la sphère sociale et culturelle.

La tendance des jeunes à se regrouper selon leur origine

En raison de la concentration de l'immigration depuis plusieurs décennies dans la région de Montréal, plusieurs jeunes issus de l'immigration grandissent dans des milieux où ils sont peu en contact avec des jeunes qui ne sont pas issus de l'immigration.

Par ailleurs, dans les écoles où ces deux groupes se côtoient, divers phénomènes favorisent le regroupement des jeunes selon leur origine culturelle, puis selon le fait qu'ils sont ou non issus de l'immigration. Ce phénomène est peu présent au primaire, mais il se manifeste à partir du secondaire et peut se maintenir lors du passage à l'âge adulte.

Les différences de mentalité sont le principal facteur évoqué pour expliquer cette tendance à éviter les contacts avec les jeunes d'origine différente. À l'adolescence, celles-ci sont notamment associées aux différences de styles parentaux et à la permissivité des parents. En effet, les parents immigrants sont perçus comme étant plus stricts que les non immigrants, ce qui semble limiter les possibilités de socialisation en dehors de l'école (p. ex. aller au cinéma ou au centre commercial, participer à des fêtes ou aller dormir chez des amis). Ces différences peuvent inciter les jeunes issus de l'immigration à éviter les autres élèves, par crainte que ceux-ci ne comprennent pas la réalité qu'ils vivent à la maison.

Un écart supplémentaire concerne les attentes des parents en matière de réussite scolaire et professionnelle. En effet, les parents immigrants sont perçus comme ayant des attentes plus élevées à l'égard de la réussite scolaire. Le projet migratoire du parent est souvent présenté comme un sacrifice familial, qui trouvera son sens dans la réussite professionnelle des enfants. Ces attentes peuvent jouer un rôle positif pour l'enfant, mais aussi parfois limiter la participation de certains jeunes issus de l'immigration aux activités parascolaires qui pourraient mener à des rapprochements interculturels.

D'autres facteurs entravent parfois les rapprochements en dehors de la classe. Par exemple, pour les jeunes issus de l'immigration, les activités communautaires occupent dans certains cas une part significative des temps libres en dehors de l'école (p. ex. écoles du samedi, activités religieuses). Ces activités peuvent contribuer au développement harmonieux de l'enfant, en lui permettant de maintenir le lien avec sa culture d'origine. Cependant, elles limitent aussi les autres occasions de socialisation.

Enfin, la socialisation interculturelle peut être entravée par des barrières de nature socioéconomique. Par exemple, les jeunes venant de familles immigrantes moins favorisées ont souvent davantage de responsabilités familiales (p. ex. prendre soin d'un petit frère ou d'une petite sœur, travailler pour contribuer au revenu familial). De plus, les barrières financières peuvent limiter la participation à certaines activités typiquement pratiquées par les jeunes qui ne sont pas issus de l'immigration (p. ex. fin de semaine au chalet, ski alpin).

Les préjugés, les stéréotypes et la construction de la frontière entre les « Québécois » et les « immigrants »

Les témoignages des jeunes issus de l'immigration montrent qu'une part importante d'entre eux ont fait face d'une manière ou d'une autre à l'ignorance, aux préjugés, à la discrimination ou au racisme. Les expériences rapportées varient d'un individu à l'autre. Elles incluent les commentaires maladroits, reflétant une forme d'ignorance, mais aussi les blagues de mauvais goût, la discrimination apparente, de même que les agressions ouvertement racistes. Ces événements ne sont pas nécessairement nombreux, mais ils peuvent marquer durablement l'identité sociale et culturelle des jeunes issus de l'immigration.

En contrepartie, un bon nombre de jeunes issus de l'immigration semblent avoir acquis une image peu flatteuse des Québécois francophones, qu'ils n'hésitent pas à qualifier d'ignorants, d'intolérants ou d'hypocrites. Cette image coïncide souvent avec une politisation de l'identité québécoise, qui est associée à des positions politiques sur la langue, la laïcité ou la souveraineté du Québec, et qui agit comme repoussoir.

En lien avec ces préjugés défavorables, plusieurs se déclarent inconfortables à l'extérieur de la région de Montréal. Ils ont l'impression de ne pas passer inaperçus et de faire l'objet de jugements lorsqu'ils s'aventurent dans des régions perçues comme homogènes. À l'inverse, la plupart sont à l'aise à Montréal, ce qu'ils expliquent principalement par la diversité qu'on y trouve et par la possibilité d'y être soi-même. Cette vision négative du reste du Québec s'accompagne souvent d'un préjugé favorable à l'endroit des institutions anglophones, qui sont perçues comme plus diversifiées et hospitalières que les institutions francophones, même à Montréal.

Pour ce qui est des attitudes linguistiques, nous relevons l'existence d'un lien étroit entre les variétés de français parlées par les Québécois, issus de l'immigration ou non, et la manière dont ils se catégorisent les uns les autres. Par exemple, plusieurs jeunes voient la maîtrise de l'accent québécois comme le signe d'une intégration réussie, voire comme un outil permettant de passer inaperçu. Inversement, le fait d'avoir un accent français différent est perçu comme un indice que la personne n'est pas vraiment québécoise, ou du moins qu'elle ne sera jamais perçue comme telle par les « vrais Québécois ».

En parallèle, certains jeunes entretiennent une vision négative de la variété québécoise du français, particulièrement dans le registre familial, qui s'inscrit souvent dans une vision plus largement négative des « Québécois ». Ainsi, le fait qu'un jeune issu de l'immigration adopte spontanément l'accent québécois peut être perçu par ses proches comme un signe que ce dernier est devenu « trop québécois ». Cette vision n'est cependant pas généralisée et l'accent québécois est utilisé par d'autres sans hésitation.

Par ailleurs, même s'il est impossible de le démontrer statistiquement, les stéréotypes négatifs à l'endroit des Québécois francophones semblent prendre racine dans les contextes où les relations entre les immigrants et les non-immigrants sont peu nombreuses, peu diversifiées ou de mauvaise qualité. En effet, les participants qui ont noué des liens d'amitié avec des jeunes qui ne sont pas issus de l'immigration semblent avoir une vision plus positive des « Québécois », voire, dans plusieurs cas, une adhésion véritable à l'identité québécoise.

Cette image plus positive peut émerger lors des études postsecondaires ou de l'entrée sur le marché du travail, alors que les réseaux se recomposent et que les frontières ethnoculturelles sont renégociées. Certains jeunes conservent néanmoins une image négative des « Québécois » et cherchent explicitement à éviter les contextes où ces derniers sont trop nombreux. Dans le récit de vie d'un bon nombre de jeunes issus de l'immigration, cette vision explique ainsi le choix de s'éloigner des institutions francophones à partir des études postsecondaires.

Le rapport utilitaire au français

Dans les quartiers qui accueillent une part importante d'immigrants anglophones, l'anglais a tendance à s'imposer comme langue des interactions spontanées à l'école. On observe alors une situation de diglossie, où l'usage du français se limite aux contextes scolaires formels. Cette situation conduit à un déséquilibre dans l'apprentissage du français, qui se caractérise par un manque de fluidité verbale et une faible maîtrise du registre familial.

Les enfants qui grandissent dans ce contexte sociolinguistique tendent à acquérir une compétence dominante en anglais, qu'ils utilisent de manière préférentielle avec leurs amis et dans leurs pratiques culturelles. Ils tendent également à adopter une vision utilitaire du français, qui leur apparaît comme une ressource utile pour atteindre des objectifs personnels, plutôt que comme la composante clé d'une appartenance à une culture commune.

Un tel rapport utilitaire existe également parmi les jeunes dont le français est la langue dominante, mais il est moins fréquent. Même s'il est impossible de le démontrer sur le plan statistique, il semble surtout présent chez ceux qui accordent au français une place limitée dans leur vie sociale et culturelle.

Le rapport utilitaire au français occupe une place importante dans les raisons données pour expliquer le passage à l'anglais au cégep ou à l'université. En voici des exemples :

- La volonté de renforcer son anglais pour améliorer son positionnement sur le marché du travail;
- La conviction d'avoir atteint un niveau de français suffisant au terme de ses études secondaires;

- La croyance selon laquelle les études en anglais au cégep et à l'université seront plus faciles, notamment en raison d'une mauvaise maîtrise de la grammaire ou de l'orthographe françaises;
- Le fait d'avoir l'anglais comme langue dominante;
- La volonté de fréquenter un établissement prestigieux.

Or l'intégration au milieu anglophone vient renforcer l'habitude de socialiser en anglais et la probabilité d'utiliser cette langue par la suite sur le marché du travail.

À l'inverse, les jeunes qui développent un sentiment d'adhésion au français, voire à la culture québécoise, semblent évoluer dans des milieux et des réseaux où cette langue et cette culture sont largement présentes et valorisées. Ils ont également davantage tendance à demeurer dans les institutions et les réseaux où le français est la langue habituelle.

9 Bibliographie

- Bakhshaei, M. (2013). L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques [Université de Montréal]. <https://umontreal.scholaris.ca/items/fa24c45e-8a03-4959-81cd-5faf1c554775>
- Beaucher, V. et Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 27(2), 58-77. <https://doi.org/10.7202/1086786ar>
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'« identité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139(4), 66-85. <https://doi.org/10.3917/arss.139.0066>
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Presses universitaires de France.
- Cheung, L. L. (2015). Negotiating « nous »: Competing host national identities among second generation immigrants in Quebec [McGill University Libraries]. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspub&id=5405c80d-d2bc-41d8-8b26-2999e2ab04d6>
- Chu, A. (2022). « Comme, j'ai jamais été victime de racisme, mais direct. [...] C'est comme dans le gris, c'est pas noir ou blanc » : l'expérience socioscolaire des personnes de minorité vietnamienne de deuxième génération au Québec [Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/28029>
- Collins, T. (2016). Postsecondary pathways among second-generation immigrants of haitian origin: a Montreal CEGEP case study [Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/16392>
- Commissaire à la langue française. (2024a). Analyse de la situation du français au Québec - Études complémentaires. Commissaire à la langue française. <https://www.commissairelanguefrancaise.quebec/publications/etude/analyse-francais-etudes-complementaires/>
- Commissaire à la langue française. (2024b). Analyse de la situation du français au Québec. Recension des écrits et cadre théorique. Commissaire à la langue française. <https://www.commissairelanguefrancaise.quebec/publications/etude/analyse-francais-recension-ecrits/>
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education.
- Darchinian, F. (2017). Les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle : l'expérience de jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal. <http://hdl.handle.net/1866/20057>

- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- El Samaty, M. (2021). « La langue est la porte d'entrée pour un sentiment d'appartenance » : An Investigation of the Complex Relationship Between Language and Sense of Belonging Among Second- Generation Arab Canadian Young Adults in Montreal [University of Toronto]. <https://utoronto.scholaris.ca/items/2e926bf1-0fb8-4594-ab72-6fc7dd8cf8f0>
- Erikson, E. (1968). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Flammarion.
- Farhat, B. (2025). *Cégeps et éducation interculturelle : identifications linguistiques et culturelles des jeunes adultes québécois issus de l'immigration* [Université de Montréal]. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/f708afe9-fced-47a3-9762-0730bd530d9e/content>
- Gagné, C. (2010). *La construction discursive de l'identité en contexte migratoire. Une étude de cas : les « enfants de la Loi 101 »* [Université Laval]. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QQLA/TC-QQLA-27597.pdf>
- Galland, O. (1999). *Les jeunes*. La Découverte.
- Gallant, N. (2010). Choix identitaires et représentations de l'identité issue de l'immigration chez la deuxième génération. *Canadian Ethnic Studies*, 40(2), 35-60.
- Guenouni Hassani, R. et Kanouté, F. (2023). Points de vue de jeunes musulmans issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109676ar>
- Jenkins, R. (2008). *Rethinking Ethnicity: Arguments and Explorations* (Sage).
- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières. L'ethnicité et ses frontières*. Presses de l'Université de Montréal. <https://books.openedition.org/pum/3726>
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1ère et de 2ème génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71. <https://doi.org/10.7202/038490ar>
- Lahrizi, I. Z. (2014). *Au-delà des frontières : stratégies identitaires et choix de carrière des jeunes issus de l'immigration*
- Larouche, É. (2016). *École, identification et négociation des frontières ethniques : une étude de cas sur les jeunes de la 2e génération issue de l'immigration à Montréal*. <http://hdl.handle.net/1866/18607>
- Lehalle, H. (1991). *Psychologie des adolescents*. Presses universitaires de France.
- Magnan, M.-O. et Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education*, 49(2), 373-398.

- Magnan, M.-O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2017). Identifications et rapports entre majoritaires et minoritaires. *Discours de jeunes issus de l'immigration. Diversité urbaine*, 17, 29-47. <https://doi.org/10.7202/1047976ar>
- Mc Andrew, M. (2001). Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative. *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative*. Presses de l'Université de Montréal. <https://books.openedition.org/pum/15514>
- Meintel, D. (1992). L'identité ethnique chez les jeunes Montréalais d'origine immigrée. *Sociologie et sociétés*, 24(2), 73-89. <https://doi.org/10.7202/001493ar>
- Meintel, D. et Kahn, E. (2005). De génération en génération : identités et projets identitaires de Montréalais de la « deuxième génération ». *Ethnologies*, 27(1), 131-163. <https://doi.org/10.7202/014025ar>
- Mossaddik, Z. (2018). Expérience scolaire et choix d'orientation linguistique au postsecondaire de jeunes issus de l'immigration de deuxième génération [Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/14171>
- Nguiagain-Launière, B. (2021). La construction d'une expérience sociale chez la seconde génération de canadiennes et canadiens d'origine africaine à Montréal : les modes d'appartenance et de participation [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/15810/>
- Pilote, A. et Correa, S. M. (2010). L'identité des jeunes en contexte minoritaire. Les Presses de l'Université de Laval. <https://doi.org/10.1515/9782763791593>
- Portes, A. et Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2014). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>
- Shahrokni, S. (2007). Identification transnationale chez les jeunes adultes iraniens de seconde génération vivant à Montréal. *Diversité urbaine*, 7(1), 69-84. <https://doi.org/10.7202/016270ar>
- Sun, M. (2013). The Educational Experience of Students of Chinese Origin in a French-Speaking Context: the role of school, family, and community [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10889>
- Vinsonneau, G. (2002). L'identité culturelle. Armand Colin.

