

# BIEN-ÊTRE, ADAPTATION SOCIALE ET DISCRIMINATION À L'ÉCOLE

## PERCEPTION DES ADOLESCENTS ISSUS DE L'IMMIGRATION

VIRGINIE BOUTRY-AVEZOU\*, COLETTE SABATIER\*\*, CAMILLE BRISSET\*

### RÉSUMÉ

La question de l'école est centrale pour le développement et l'insertion sociale des enfants et des adolescents, et ce d'autant plus pour ceux qui sont issus de l'immigration. Outre les savoirs académiques, ils y apprennent les relations sociales et la vie en groupe. Dans cette recherche, nous avons étudié le bien-être psychologique et les comportements perturbateurs au sein de l'école auprès de 633 adolescents de 12 à 18 ans de huit groupes culturels (Africains, Antillais, Algériens, Marocains, Portugais, Turcs, Vietnamiens et Européens du Nord) en les comparant à 167 adolescents Français et en examinant les conséquences de la discrimination perçue sur ces adolescents. Nous observons peu de différences entre les adolescents issus de l'immigration et les Français de souche pour l'ensemble des mesures et un faible niveau de discrimination perçue. Les résultats montrent que la perception de la discrimination a un effet négatif systématique sur le bien-être ; toutefois, ses effets sur le stress psychologique et les comportements perturbateurs sont modulés en fonction du degré d'endorsement des identités culturelles et de la composition ethnique du réseau amical.

### MOTS-CLÉS

adolescents, immigration, discrimination, école, stress, bien-être psychologique, comportements perturbateurs.

*SUMMARY: PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AT SCHOOL, SOCIAL ADAPTATION AND PERCEIVED DISCRIMINATION IN SECOND GENERATION IMMIGRANT ADOLESCENTS*  
Schooling is central for children and adolescents' development and social insertion, and more specifically for second generation immigrants. They learn academic skills, social relations and collective life. In the present research, we have studied psychological well-being and disruptive behaviours in school among 633 adolescents, aged from 12 to 18, of eight cultural groups (Africans, West Indians, Algerians, Moroccans, Portuguese, Turks, Vietnamese and Northern Europeans) compared to 167 French adolescents and examined the consequences of perceived discrimination for these adolescents. Results showed little differences between second generation immigrants and French adolescents for all measures and a weak level of perceived discrimination. The latter has a systematic negative effect on psychological well-being. However, this effect on psychological well-being and disruptive behaviours is modulated by the degree of endorsement of cultural identities and ethnic configuration of friendship networks.

### KEY WORDS

*adolescents, immigration, discrimination, school, stress, psychological well-being, disruptive behaviours.*

Les enfants issus de l'immigration constituent une population à risque sur le plan psychologique et social. De nombreuses études qualitatives font état de leurs difficultés en décrivant parfois un cumul de problèmes inextricables. Cependant, les travaux fondés sur des grands panels de population<sup>(1-4)</sup> montrent qu'à situations sociale et familiale équivalentes, les adolescents issus de l'immigration réussissent aussi bien, voire mieux, leur parcours scolaire, présentent moins de risque de quitter précocement le système éducatif et

n'ont pas plus de problèmes psychopathologiques ou comportementaux que leurs camarades de classe français. Ainsi, le "risque n'est pas la destinée"<sup>(5)</sup>. Le constat de l'échec de ces enfants résulte d'une confusion entre les conditions socio-professionnelles et celles liées à l'immigration. En effet, les trois quarts des familles immigrées sont ouvrières, employées de service ou inactives, contre un tiers des familles françaises<sup>(6)</sup>. La bonne performance relative s'explique par le fait que ces familles ont un niveau d'exigence scolaire plus élevé, une plus grande

\*Doctorante, \*\*Professeur de psychologie,  
Laboratoire de psychologie, Université Victor Segalen,  
3 ter, place de la Victoire, F-33076 Bordeaux Cedex  
Colette.Sabatier@u-bordeaux2.fr

confiance en l'institution et la plus forte conviction qu'elle est un facteur d'ascension sociale, car elles ont immigré dans le but d'améliorer leur sort et celui de leurs enfants<sup>(7,8)</sup>. Leurs adolescents sont plus motivés, investissent plus d'énergie dans leur scolarité et ont plus d'ambition quant à la poursuite d'études supérieures que leurs pairs français. Les études démographiques à grande échelle peuvent toutefois occulter la variabilité, les trajectoires individuelles et les processus spécifiques à ces groupes n'étant pas analysés. Parmi les facteurs de risque et de protection expliquant la variabilité dans les adaptations socioculturelles et la santé mentale de ces populations<sup>(2)</sup>, les modèles épidémiologiques et éco-culturels du développement identifient : la distance culturelle entre les implicites de la société d'accueil véhiculés plus particulièrement à l'école et les valeurs et habitudes culturelles de leurs familles ; l'absence d'un réseau social ; le stress lié à l'immigration et à la discrimination.

L'objectif de cette recherche est d'examiner le bien-être psychologique et l'adaptation psychosociale à l'école des adolescents issus de l'immigration. Ces deux éléments de la vie scolaire étant peu pris en compte, nous voulons combler cette lacune par une approche comparative avec leurs pairs français pour vérifier si, sur ces dimensions, les adolescents de seconde génération constituent une population caractéristique, et par une approche différentialiste examinant l'effet de certains facteurs qui sont spécifiques aux adolescents issus de l'immigration, notamment la discrimination. L'adaptation psychologique à l'école des adolescents de seconde génération de l'immigration sera analysée par trois indicateurs particulièrement liés à l'école : le bien-être psychologique à l'école ressenti par les élèves ; les comportements perturbateurs de la vie collective (insolences, interruptions pendant le cours, menaces, etc.), dont la répétition est efficace pour détériorer le climat social d'une institution ; et l'absentéisme scolaire. Une quatrième mesure évalue le stress perçu par ces adolescents (non spécifique au contexte scolaire).

## PERCEPTION DE LA DISCRIMINATION

Les préjugés des Français vis-à-vis de certains groupes d'immigrés, plus qu'à certains autres, et les inégalités dans la société française en matière d'insertion professionnelle sont connus<sup>(9)</sup>. Les Français estiment que les personnes d'origine ou de nationalité d'Afrique du Nord sont les principales victimes de discrimination en France, suivies par celles d'Afrique noire. La discrimination au sein des institutions scolaires est moins connue et est plus difficile à mettre en évidence<sup>(10)</sup>. Si les enquêtes montrent que deux tiers des victimes et 90 % des auteurs de discrimination sont des élèves, la plus fréquente étant l'insulte<sup>(9)</sup>, les travaux qualitatifs sur "l'ethnicisation" des

rapports scolaires<sup>(11)</sup> suggèrent une sous-estimation des actes de discrimination ethnique commis par les enseignants et les personnels de l'école. Il peut s'agir d'un traitement différentiel en classe et hors classe sur la base de préjugés, de biais dans les orientations scolaires et professionnelles, ou encore le choix et la présentation de certaines informations (notamment historiques).

Du fait des changements inhérents à l'adolescence (identitaires<sup>(12,13)</sup>, cognitifs et sociaux), l'étude sur la discrimination, sa perception et ses effets à l'adolescence revêt un intérêt particulier. Le champ social s'élargissant, les contacts avec les membres de la société d'accueil, notamment les adultes, étant plus diversifiés, la probabilité de subir directement des actes discriminatoires ou d'en être le témoin (dans les transports en commun, services, commerces, etc.) et la prise de conscience grâce aux médias de ces faits au sein de la société française, en conséquence, augmentent. Avec les changements cognitifs, l'adolescent acquiert une vision plus élargie et un sens moral plus aiguisé des relations sociales et de l'injustice, il sait mieux repérer les actes discriminatoires injustement fondés sur des critères catégoriels. Les recherches empiriques montrent une augmentation de la perception de la discrimination entre la prime adolescence et l'adolescence moyenne<sup>(14)</sup>, avec une différenciation selon les sources de la discrimination ; la perception de celle venant des pairs est stable, alors que celle venant des adultes s'amplifie<sup>(15)</sup>.

S'inscrivant dans le modèle du stress de la discrimination perçue<sup>(16,17)</sup>, plusieurs travaux font état de relations négatives entre la discrimination perçue et certaines manifestations internalisées et externalisées de la santé mentale<sup>(18)</sup>. Parmi les facteurs internalisés, on retrouve l'estime de soi<sup>(15-17, 19, 20)</sup>, le sentiment de contrôle<sup>(20)</sup>, la santé mentale<sup>(17)</sup>, le sentiment de solitude<sup>(21)</sup>, les symptômes de dépression<sup>(15)</sup>, le stress psychologique<sup>(16)</sup>. Du côté des problèmes externalisés, on retrouve les comportements perturbateurs et les troubles de la conduite au sein de l'école et à l'extérieur<sup>(22)</sup>. Des recherches longitudinales à court et à moyen termes aux États-Unis ont montré que la perception d'une discrimination a pour effet une détérioration progressive de la performance scolaire<sup>(23, 24)</sup>.

La théorie de l'identité sociale<sup>(25)</sup> souligne la complexité du processus des influences de la perception de discrimination. Selon la cible et la source de la discrimination, les effets sont différents. Percevoir que la discrimination est dirigée vers soi, à titre personnel, ou envers son groupe ethnique atteint les individus de façon différente. La première atteint l'estime de soi tandis que la seconde atteint l'identité ethnique<sup>(20)</sup>. En outre, chez les adolescents, la discrimination provenant des pairs est plus néfaste que celle qui provient des adultes ; elle touche l'estime de soi et est source de dépression, tandis que la discrimination de la part des adultes ne touche qu'à l'estime de soi<sup>(15)</sup>. Le modèle "rejet-iden-

tification”<sup>(26)</sup> argumente que les individus qui s’estiment victimes de jugements négatifs peuvent s’engager dans un processus d’autoprotection de soi se traduisant par un renforcement de l’estime de soi et un sentiment de réussite malgré un climat de préjudice, le degré d’identification au groupe jouant le rôle de modérateur en modifiant le lien entre la discrimination perçue et l’estime de soi.

Récemment, quelques recherches ont montré que des facteurs liés à l’appartenance culturelle et au réseau social protègent les individus contre les effets de la discrimination. Parmi ces facteurs, on retrouve la fierté ethnique, les attitudes d’acculturation, la composition ethnique du réseau social, le soutien parental, la fierté familiale et le réseau de soutien des pairs<sup>(15, 16, 19)</sup>. Ces facteurs exercent leur rôle protecteur à travers trois voies différentes. La première voie est directe, c’est le cas de l’adhésion aux valeurs familiales traditionnelles qui favorise directement l’adaptation psychologique<sup>(16)</sup>. La deuxième voie relève de mécanismes d’action plus complexes par des voies indirectes ; c’est le cas du soutien parental qui diminue le niveau de discrimination perçue, qui a lui-même un impact moins important sur l’adaptation psychologique<sup>(16)</sup>. Dans la dernière voie, les effets modifient le lien entre discrimination perçue et l’estime de soi, comme le font la fierté familiale et l’affirmation ethnique (effet modérateur)<sup>(15, 19)</sup>.

## OBJECTIF ET MÉTHODE

L’objectif de cette recherche est double : d’une part, évaluer l’effet de l’appartenance ou non à un groupe d’immigrés sur l’adaptation psychologique et sociale à l’école à travers une comparaison des adolescents français

à leurs pairs immigrés de seconde génération et, d’autre part, étudier pour les adolescents issus de l’immigration l’effet de la discrimination perçue – selon qu’elle est personnelle ou de groupe et selon ses sources – sur les dimensions de l’adaptation psychologique (bien-être psychologique et stress perçu) et l’adaptation psychosociale (comportements perturbateurs et absentéisme), ainsi qu’examiner l’action conjointe du réseau des amis en fonction de l’origine et de l’identité française ou ethnique sur les dimensions de l’adaptation.

## PARTICIPANTS

800 adolescents dont 167 Français (les parents et les grands-parents sont français) et 633 adolescents de seconde génération de l’immigration (nés en France de deux parents qui ont immigré), recrutés sur la base du volontariat dans des collèges et lycées de la région parisienne, ont répondu à des questionnaires. La passation s’est déroulée pendant les heures de permanence et pour quelques participants à leur domicile. Ces adolescents proviennent de huit groupes culturels : 34 Africains de l’Ouest (plusieurs pays), 118 Algériens, 148 Marocains, 112 Portugais, 61 Turcs, 69 Vietnamiens, plus deux autres groupes (habituellement non considérés comme des groupes d’immigrés) composés de 56 Européens des pays au nord de la France (Allemagne, Suède, Pays-Bas) et de 35 Antillais qui, bien que Français, sont des “immigrants intérieurs” susceptibles de souffrir de discrimination du fait de la couleur de leur peau. L’âge moyen des adolescents est de 15,07 ans (SD = 1,76), tous groupes culturels confondus. 61,5 % des élèves sont entre la 4<sup>ème</sup> (24 %) et la 2<sup>ème</sup> (20 %) ; ils sont 20 % en 1<sup>ère</sup> ou terminale et 18,5 % en 6<sup>ème</sup> ou 5<sup>ème</sup>. La répartition des catégories socioprofessionnelles par groupe culturel apparaît dans le tableau I.

TABLEAU I

*Caractéristiques démographiques et sociales des différents groupes culturels*

GROUPE CULTUREL	N	%		ÂGE MOYEN (SD)	CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DES PARENTS (%)			
		♀	♂		EMPLOYÉS ET OUVRIERS		PROFESSIONS INTERMÉDIAIRES	CADRES ET PROFESSIONNELS
					NON QUALIFIÉS	QUALIFIÉS		
Français	167	57	43	15,19 (1,94)	27	13	39	19
Groupes immigrés								
Africains	34	47	53	13,71 (1,51)	45	24	12	12
Algériens	118	64	36	15,19 (1,76)	37	20	13	6
Antillais	35	54	46	13,71 (1,41)	49	3	32	6
Européens du Nord	56	57	43	14,38 (1,32)	0	0	0	100
Marocains	148	57	43	14,89 (1,72)	52	12	14	1
Portugais	112	53	47	15,54 (1,48)	49	30	16	3
Turcs	61	52	48	15,16 (1,60)	61	17	12	2
Vietnamiens	69	58	42	16,06 (1,55)	12	11	29	45

## MÉTHODOLOGIE

Les mesures proviennent du cahier de la recherche ICSEY<sup>(27)</sup>. Les questions sont organisées sur le principe de l'échelonnement de Likert de 1 à 5.

*Bien-être psychologique à l'école*

Ce questionnaire est un assemblage de questions inspirées d'Anderson<sup>(28)</sup> et de Moos<sup>(29)</sup> sur les climats scolaires et éducatifs utilisées dans d'autres recherches<sup>(30)</sup>. La variable "bien-être psychologique" est la moyenne de six questions concernant : le plaisir d'aller à l'école, le sentiment de solitude, l'aisance en milieu scolaire, les capacités de concentration en cours et à la maison et le désir d'abréger la scolarité. L'indice de cohérence interne  $\alpha$  de Cronbach est pour tous les groupes de 0,66 (SD de 0,40 à 0,78 selon les groupes).

*Absentéisme*

Une question porte sur la fréquence des absences scolaires. L'échelle de mesure va de 1 (jamais) à 5 (plusieurs fois par semaine).

*Comportements perturbateurs à l'école*

Cette échelle constituée de cinq questions est inspirée des travaux d'Olweus *et al.*<sup>(31, 32)</sup>. Les questions portent sur les disputes et invectives avec un enseignant (deux questions), le renvoi de la classe, la convocation chez le directeur, et les menaces à des camarades. L'indice  $\alpha$  est de 0,80 (SD de 0,61 à 0,84).

*Stress psychologique*

C'est une échelle de 15 questions sélectionnées à partir de plusieurs sources<sup>(33-36)</sup> qui évalue trois dimensions du stress psychologique (cinq questions chacune) : l'anxiété, la dépression et les problèmes psychosomatiques. L'indice  $\alpha$  est de 0,88 (SD de 0,85 à 0,93).

*Perception de la discrimination*

Cette mesure, inspirée de Hocoy<sup>(37)</sup>, comprend neuf questions. Une question porte sur la discrimination de groupe, quatre questions sur la discrimination personnelle voilée (rejet ou d'exclusion) et explicite (insultes ou moqueries et menaces), et quatre questions se centrent sur les personnes susceptibles de traiter injustement les participants du fait de

TABLEAU II

*Comparaison de moyennes pour le bien-être à l'école et le stress psychologique*

GROUPE CULTUREL, SEXE ET ÂGE	N	BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE ET STRESS PSYCHOLOGIQUE – MOYENNE (SD)							
		BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE	AIMER L'ÉCOLE	CAPACITÉ DE CONCEN- TRATION EN COURS	MALAISE À L'IDÉE D'ALLER À L'ÉCOLE	CAPACITÉ DE CONCEN- TRATION À LA MAISON	QUITTER L'ÉCOLE	SOLITUDE À L'ÉCOLE	STRESS PSYCHO- LOGIQUE
Français	167	3,71 (0,68)	3,28 (0,99)	2,98 (1,21)	3,97 (1,07)	3,52 <sup>ab</sup> (1,29)	3,87 <sup>a</sup> (1,26)	4,62 (0,86)	2,28 <sup>abc</sup> (0,65)
Groupes immigrés									
Africains	34	3,87 (0,60)	3,47 (1,21)	3,18 (1,36)	3,70 (1,45)	3,88 <sup>b</sup> (1,19)	4,45 <sup>ab</sup> (0,94)	4,67 (0,82)	2,02 <sup>a</sup> (0,58)
Algériens	118	3,90 (0,68)	3,75 (0,94)	3,19 (1,23)	3,97 (1,30)	3,53 <sup>ab</sup> (1,32)	4,34 <sup>ab</sup> (1,12)	4,66 (0,85)	2,24 <sup>abc</sup> (0,67)
Antillais	35	3,89 (0,69)	3,69 (1,11)	3,20 (1,23)	3,89 (1,39)	3,66 <sup>b</sup> (1,43)	4,29 <sup>ab</sup> (1,13)	4,63 (0,88)	2,31 <sup>abc</sup> (0,89)
Européens du Nord	56	3,74 (0,58)	3,46 (0,97)	3,25 (1,03)	3,71 (1,25)	2,93 <sup>a</sup> (1,23)	4,46 <sup>b</sup> (0,95)	4,64 (0,75)	2,50 <sup>c</sup> (0,60)
Marocains	148	3,93 (0,79)	3,70 (1,13)	3,39 (1,31)	3,77 (1,41)	3,70 <sup>b</sup> (1,40)	4,50 <sup>b</sup> (1,02)	4,55 (1,02)	2,09 <sup>ab</sup> (0,69)
Portugais	112	3,76 (0,58)	3,49 (0,81)	3,14 (1,08)	3,73 (1,16)	3,39 <sup>ab</sup> (1,09)	4,28 <sup>ab</sup> (1,02)	4,51 (0,76)	2,38 <sup>abc</sup> (0,59)
Turcs	61	3,77 (0,86)	3,78 (1,22)	3,19 (1,41)	3,47 (1,38)	3,44 <sup>ab</sup> (1,28)	4,37 <sup>ab</sup> (1,02)	4,36 (1,12)	2,26 <sup>abc</sup> (1,22)
Vietnamiens	69	4,00 (0,67)	3,65 (0,94)	3,57 (1,28)	4,09 (1,07)	3,47 <sup>ab</sup> (1,20)	4,62 <sup>b</sup> (0,73)	4,59 (0,73)	2,47 <sup>bc</sup> (0,73)
F (groupes culturels)	-	2,08*	3,05**	1,96*	1,63	2,42**	5,06**	0,81	3,33**
♀	452	3,91 (0,66)	3,63 (0,98)	3,31 (1,19)	4,00 (1,15)	3,51 (1,27)	4,40 (1,00)	4,60 (0,86)	2,40 (0,75)
♂	345	3,74 (0,72)	3,47 (1,07)	3,09 (1,29)	3,63 (1,35)	3,50 (1,32)	4,18 (1,17)	4,57 (0,89)	2,09 (0,66)
F (sexe)	-	11,75**	4,73*	5,73*	17,34**	0,02	7,74**	0,076	35,49**
Corrélation avec l'âge	-	- 0,09*	- 0,05	- 0,03	- 0,07	- 0,13**	- 0,05	0,03	0,20**

\*  $p < 0,05$  ; \*\*  $p < 0,01$ .

Les moyennes des colonnes avec des exposants (a, b, c) représentent les sous-ensembles homogènes qui se dégagent des tests *post-hoc* de Tukey à  $p < 0,05$ .

leur appartenance ethnique, des élèves du même établissement, des enseignants, des adultes hors école et des jeunes extérieurs à l'établissement. Deux indices ont été construits : l'indice de discrimination générale est la moyenne des neuf questions ( $\alpha = 0,80$  ; SD de 0,67 à 0,84) ; l'indice de discrimination personnelle est la moyenne des quatre questions qui lui sont relatives ( $\alpha = 0,71$  ; SD de 0,58 à 0,83).

### *Identités ethnique et nationale*

Les identités ethnique et nationale sont mesurées par des questionnaires similaires provenant des recherches de Phinney portant sur l'affirmation des identités culturelles et le sentiment d'appartenance<sup>(38, 39)</sup>. L'identité ethnique est appréhendée grâce à huit questions provenant du MEIM<sup>(38)</sup>. L'indice  $\alpha$  est de 0,82 (SD de 0,75 à 0,87). L'identité nationale est mesurée à partir de quatre items similaires à la première échelle<sup>(44)</sup>. L'indice  $\alpha$  est de 0,83 (SD de 0,74 à 0,86).

### *Amis*

Trois réseaux de relations amicales (celui des amis du groupe ethnique, des Français et des jeunes d'autres origines) ont chacun été évalués à partir de quatre questions portant sur le nombre d'amis et la fréquence des interactions pendant les interours, les loisirs et les activités sportives. Les indices  $\alpha$  sont de 0,81 pour les amis de même groupe et les amis français (SD respectives : de 0,75 à 0,84 et de 0,70 à 0,85), il est de 0,83 pour les amis d'autres groupes culturels (SD de 0,80 à 0,88).

## RÉSULTATS

Dans un premier temps, nous avons vérifié l'effet de l'âge et du sexe sur les variables du bien-être psychologique, du stress et des comportements perturbateurs, ainsi que sur la discrimination. Dans un deuxième temps, nous avons examiné avec des ANOVA (complétées par le test de Tukey) si, et dans quelle mesure, les adolescents issus de l'immigration avaient des adaptations psychologiques à l'école semblables à celles des adolescents français. Les résultats aux tests de Tukey sont soit indiqués dans les tableaux lorsque des sous-ensembles homogènes apparaissent, soit, dans le cas contraire (en raison de la faible valeur du  $F$ ), par des comparaisons deux à deux dans le texte. Dans un troisième temps, les liens entre les différentes dimensions de la discrimination perçue et les quatre indicateurs de l'adaptation à l'école – bien-être psychologique, stress, absentéisme et comportements perturbateurs – sont examinés en prenant en compte le réseau des amis (ethniques ou français) et l'identité culturelle (ethnique et nationale). Dans un quatrième temps, les effets indirects ont été examinés en suivant les recommandations de Frazier *et al.*<sup>(40)</sup> ; pour les médiations, l'indice de Sobel et le pourcentage de la variance ont été calculés ; pour les modérations,

la procédure suivie est celle des régressions en introduisant le produit des deux prédicteurs préalablement centrés.

### EFFETS DE L'ÂGE ET DU SEXE

L'âge et le sexe ont un effet sur certaines variables. On observe une corrélation faible mais significative avec l'âge de la majorité des dimensions générales : le bien-être à l'école, le stress psychologique, la discrimination générale, les amis de même groupe culturel ( $r = -0,11$  ;  $p < 0,01$ ) et l'identité nationale ( $r = -0,07$  ;  $p < 0,10$ ). Le calcul des ANOVA montre des différences entre les garçons et les filles pour les dimensions générales : le bien-être à l'école, les comportements perturbateurs, le stress psychologique et les amis de même groupe culturel ( $F(1, 577) = 9,41$  ;  $p < 0,01$ ). En conséquence, l'effet de ces deux variables est contrôlé dans les analyses de régressions.

### COMPARAISON AVEC LES FRANÇAIS POUR L'ADAPTATION PSYCHOLOGIQUE ET SOCIALE

#### *Bien-être à l'école*

L'analyse de variance de la dimension générale du bien-être à l'école montre une légère différence entre les groupes (tableau II). Le test *post-hoc* de Tukey ne dégage pas de sous-ensemble homogène distinct, mais les comparaisons deux à deux montrent que les Français tendent à se distinguer des Vietnamiens ( $p < 0,10$ ) et des Marocains ( $p < 0,10$ ). Les ANOVA pour chacun des aspects de la mesure du bien-être psychologique indiquent des différences entre les groupes sur quatre des six items. Trois différences sont le fait des Français qui aiment moins l'école que les Turcs ( $p < 0,05$ ), les Algériens et les Marocains ( $p < 0,001$ , respectivement), ont plus de problèmes de concentration en cours que les Vietnamiens ( $p < 0,05$ ) et les Marocains ( $p < 0,10$ ), et souhaitent la quitter plus tôt que les Européens du Nord, les Vietnamiens et les Marocains. Les différences relatives à la concentration à la maison concernent les groupes immigrés ; les Marocains, les Antillais et les Africains ayant plus de difficulté de concentration à la maison que les Européens du Nord.

#### *Absentéisme*

Les différences observées en termes d'absentéisme n'indiquent pas de différences entre les Français et les groupes immigrés mais des différences entre ces derniers groupes (tableau III). Les tests *post-hoc* révèlent que les Turcs sont plus souvent absents que les Antillais et les Portugais.

#### *Comportements perturbateurs*

Au niveau des comportements perturbateurs rapportés à l'école, on observe des différences culturelles entre les groupes immigrés, tant au niveau de la dimension générale que des disputes avec un enseignant et de la convocation chez le chef d'établissement (tableau III). Les résultats n'indiquent pas de différences avec les Français. Le test de Tukey ne

TABLEAU III

## Comparaison de moyennes pour les comportements perturbateurs et l'absentéisme

GROUPE CULTUREL, GENRE ET ÂGE	N	COMPORTEMENTS PERTURBATEURS ET ABSENTÉISME – MOYENNE (SD)						
		COMPORTEMENTS PERTURBATEURS	DISPUTES AVEC UN ENSEIGNANT	RENOI DE LA CLASSE	INVECTIVES AVEC UN ENSEIGNANT	CONVOCATION CHEZ LE DIRECTEUR	MENACES À DES CAMARADES	ABSENTÉISME
Français	167	1,39 (0,59)	1,37 <sup>ab</sup> (0,87)	1,45 (0,88)	1,35 (0,80)	1,40 <sup>ab</sup> (0,75)	1,37 (0,88)	1,57 <sup>ab</sup> (0,76)
Groupes immigrés								
Africains	34	1,56 (0,68)	1,41 <sup>ab</sup> (0,84)	1,61 (1,03)	1,45 (0,94)	1,67 <sup>ab</sup> (1,22)	1,79 (1,36)	1,68 <sup>ab</sup> (0,84)
Algériens	118	1,55 (0,72)	1,62 <sup>ab</sup> (0,96)	1,73 (1,09)	1,45 (0,99)	1,63 <sup>ab</sup> (0,95)	1,36 (0,97)	1,67 <sup>ab</sup> (0,93)
Antillais	35	1,52 (0,66)	1,52 <sup>ab</sup> (0,93)	1,52 (1,15)	1,45 (0,81)	1,52 <sup>ab</sup> (0,96)	1,58 (1,03)	1,50 <sup>a</sup> (0,83)
Européens du Nord	56	1,38 (0,46)	1,32 <sup>ab</sup> (0,73)	1,44 (0,72)	1,43 (0,88)	1,20 <sup>a</sup> (0,49)	1,52 (0,95)	1,54 <sup>ab</sup> (0,91)
Marocains	148	1,50 (0,72)	1,53 <sup>ab</sup> (0,92)	1,49 (0,93)	1,46 (0,92)	1,54 <sup>ab</sup> (1,00)	1,45 (0,99)	1,59 <sup>ab</sup> (0,91)
Portugais	112	1,29 (0,39)	1,22 <sup>a</sup> (0,55)	1,43 (0,67)	1,26 (0,69)	1,25 <sup>a</sup> (0,56)	1,29 (0,62)	1,42 <sup>a</sup> (0,70)
Turcs	61	1,63 (0,83)	1,72 <sup>b</sup> (1,23)	1,66 (1,12)	1,69 (1,20)	1,74 <sup>b</sup> (1,19)	1,34 (0,85)	2,00 <sup>b</sup> (1,10)
Vietnamiens	69	1,36 (0,51)	1,28 <sup>ab</sup> (0,64)	1,39 (0,75)	1,38 (0,89)	1,28 <sup>ab</sup> (0,71)	1,51 (1,05)	1,65 <sup>ab</sup> (0,89)
F (groupes culturels)	-	2,59**	3,12**	1,46	1,31	3,63**	1,35	2,46**
♀	452	1,31 (0,59)	1,30 (0,70)	1,37 (0,75)	1,30 (0,75)	1,29 (0,66)	1,30 (0,75)	1,58 (0,85)
♂	345	1,62 (0,74)	1,62 (1,03)	1,71 (1,07)	1,56 (1,04)	1,68 (1,05)	1,58 (1,12)	1,64 (0,90)
F (sexe)	-	49,96**	26,62**	26,87**	16,58**	40,16**	17,24**	0,98
Corrélation avec l'âge	-	0,07	0,02	0,11**	0,03	0,09**	- 0,02	0,22**

\*  $p < 0,05$  ; \*\*  $p < 0,01$ .Les moyennes des colonnes avec des exposants (a, b) représentent les sous-ensembles homogènes qui se dégagent des tests *post-hoc* de Tukey à  $p < 0,05$ .

TABLEAU IV

## Comparaison de moyennes pour la discrimination perçue

GROUPE CULTUREL, GENRE ET ÂGE	N	DISCRIMINATION PERÇUE – MOYENNE (SD)						
		GÉNÉRALE	PERSONNELLE	DE GROUPE	ENSEIGNANTS	ADULTES EXTÉRIEURS	ÉLÈVES	ÉLÈVES EXTÉRIEURS
Africains	34	1,96 (0,69)	1,84 (0,77)	2,63 (1,51)	1,56 (1,13)	1,84 <sup>b</sup> (1,08)	1,88 (1,31)	2,06 (1,41)
Algériens	118	1,93 (0,65)	1,97 (0,82)	2,63 (1,30)	1,64 (0,97)	1,85 <sup>b</sup> (1,05)	1,60 (0,97)	1,71 (1,10)
Antillais	35	1,86 (0,70)	1,90 (1,02)	2,73 (1,33)	1,44 (0,98)	1,58 <sup>ab</sup> (0,92)	1,81 (1,03)	1,56 (0,76)
Européens du Nord	56	1,82 (0,68)	1,87 (0,82)	2,29 (1,20)	1,49 (0,74)	1,37 <sup>ab</sup> (0,68)	2,09 (1,11)	1,64 (0,95)
Marocains	148	1,92 (0,74)	1,98 (0,94)	2,70 (1,38)	1,62 (0,93)	1,85 <sup>b</sup> (1,10)	1,59 (0,92)	1,61 (1,03)
Portugais	112	1,82 (0,57)	1,92 (0,71)	2,68 (1,16)	1,24 (0,59)	1,27 <sup>a</sup> (0,55)	1,91 (1,04)	1,62 (0,86)
Turcs	61	1,83 (0,72)	1,80 (0,82)	2,59 (1,31)	1,55 (1,03)	1,57 <sup>ab</sup> (0,98)	1,93 (1,26)	1,54 (0,95)
Vietnamiens	69	1,92 (0,66)	2,08 (0,80)	2,39 (1,14)	1,35 (0,66)	1,48 <sup>ab</sup> (0,72)	1,85 (0,83)	1,93 (0,99)
F (groupes culturels)	-	0,50	0,70	0,97	2,60**	5,83**	2,50*	1,67
♀	452	1,85 (0,65)	1,90 (0,80)	2,62 (1,25)	1,50 (0,87)	1,60 (0,88)	1,72 (1,00)	1,59 (0,93)
♂	345	1,93 (0,69)	1,98 (0,86)	2,56 (1,32)	1,48 (0,88)	1,69 (1,01)	1,85 (1,08)	1,81 (1,09)
F (sexe)	-	2,48	1,60	0,25	0,12	2,52	2,39	7,49**
Corrélation avec l'âge	-	0,07*	0,08	0,02	0,06	0,12**	- 0,01	0,02

\*  $p < 0,05$  ; \*\*  $p < 0,01$ .Les moyennes des colonnes avec des exposants (a, b) représentent les sous-ensembles homogènes qui se dégagent des tests *post-hoc* de Tukey à  $p < 0,05$ .

dégage aucun sous-ensemble homogène pour la dimension générale des comportements perturbateurs, mais les comparaisons deux à deux montrent que les Portugais sont moins perturbateurs que les Turcs et les Algériens ( $p < 0,05$ , respectivement). Pour les comportements spécifiques, on observe que les Turcs se querellent significativement plus avec un enseignant et sont plus fréquemment convoqués chez le chef d'établissement que les Portugais. Sur ce dernier point, ils se distinguent aussi des Européens du Nord.

### Stress psychologique

Au niveau du stress psychologique, des différences entre les groupes sont observées (tableau II). Les Européens du Nord sont plus stressés que les Africains et les Marocains, et les Vietnamiens plus que les Africains. Aucune différence ne concerne les Français.

### PERCEPTION DE LA DISCRIMINATION

La perception de discrimination n'a été mesurée qu'auprès des adolescents de seconde génération (tableau IV). En dehors de la question sur la discrimination de groupe, le niveau de discrimination perçue est relativement faible (de 1,82 à 1,96 en moyenne). Les groupes ne se distinguent pas entre eux sur les perceptions de la discrimination personnelle, de groupe et générale. Les différences observées concernent trois des quatre sources de la discrimination : les enseignants, les adultes extérieurs et les élèves de l'établissement. Le test de Tukey ne dégage pas de sous-ensemble homogène lorsque la source de la discrimination est représentée par les enseignants et les élèves, mais les comparaisons deux à deux montrent que les Portugais perçoivent moins de discrimination de la part des enseignants que les Algériens et les Marocains ( $p < 0,05$ , respectivement), et les Européens du Nord plus que les Marocains de la part des élèves ( $p < 0,05$ ). Lorsque la source est représentée par les adultes extérieurs, des sous-ensembles homogènes se déga-

gent : les Algériens, les Marocains et les Africains ressentent significativement plus de discrimination que les Portugais.

### ANALYSES DE CORRÉLATIONS PARTIELLES ENTRE LES DIFFÉRENTES VARIABLES

La dimension générale de discrimination perçue est corrélée de manière significative avec chacune des variables d'adaptation (tableau V). Plus les adolescents perçoivent de la discrimination, moins ils ressentent de bien-être à l'école, plus ils ont des comportements perturbateurs et plus ils éprouvent du stress psychologique. En outre, le bien-être à l'école est corrélé avec le fait d'avoir des amis français et des identités culturelles. Les comportements perturbateurs sont liés positivement avec les amis issus d'autres groupes culturels et négativement avec l'identité nationale. Le stress psychologique est en lien positif avec l'identité ethnique.

### PRÉDICTEURS DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

Des régressions hiérarchiques ont été conduites afin de déterminer les prédicteurs de l'adaptation à l'école. Dans un premier bloc (en méthode entrée), ont été introduits le sexe et l'âge afin de les contrôler, et dans un second bloc (en méthode pas à pas), ont été introduits les différentes perceptions de discrimination, les identités culturelles et le choix des amis (tableaux VI et VII). Les analyses ont été exécutées pour les quatre dimensions générales du bien-être psychologique, du stress, des comportements perturbateurs et de l'absentéisme, et pour les questions spécifiques du bien-être psychologique et des comportements perturbateurs. Les résultats montrent que la discrimination prédit toutes les dimensions générales et les aspects spécifiques de ces dimensions (hormis le fait de vouloir quitter l'école et celui d'aimer l'école). Le bien-être à l'école est prédit négativement par la discrimination générale et positivement, par l'identité nationale, l'identité ethnique et le fait d'avoir des amis français. Les comportements perturbateurs sont

TABLEAU V

*Matrice de corrélations partielles entre les variables d'adaptation, discrimination générale, type d'amis et identités culturelles (âge et sexe contrôlés)*

VARIABLE	DISCRIMINATION GÉNÉRALE	AMIS DE MÊME GROUPE CULTUREL	AMIS FRANÇAIS	AMIS D'AUTRES GROUPES CULTURELS	IDENTITÉ ETHNIQUE	IDENTITÉ NATIONALE
Bien-être à l'école	- 0,23**	- 0,05	0,12**	0,02	0,11*	0,17**
Stress psychologique	0,31**	- 0,04	- 0,03	- 0,05	- 0,15**	0,02
Comportements perturbateurs	0,28**	0,03	- 0,03	0,11*	- 0,05	- 0,17**
Absentéisme	0,10*	- 0,05	- 0,07	0,02	- 0,10*	- 0,08*
Discrimination générale	1	0,09*	- 0,12**	0,05	0,02	- 0,24**

\*  $p < 0,05$  ; \*\*  $p < 0,01$ .

prédits par la perception de discrimination de la part de deux sources (les adultes extérieurs et les enseignants), par le fait d'avoir des amis d'autres groupes culturels, et par les deux dimensions de l'identité culturelle (nationale et ethnique). Le stress psychologique est prédit par la discrimination générale et l'identité nationale, et négativement par l'identité ethnique, la perception de discrimination de groupe et le fait d'avoir des amis d'autres groupes culturels.

### EFFET MÉDIATEUR DE LA DISCRIMINATION PERÇUE

Pour tester l'hypothèse du rôle médiateur de la discrimination entre, d'une part, les identités culturelles et les amis et, d'autre part, les trois variables d'adaptation à l'école – bien-être psychologique, comportements perturbateurs et stress –, nous avons utilisé une série de régressions selon la méthode préconisée par Frazier *et al.*<sup>(40)</sup>. Les résultats (non rapportés dans les tableaux) indiquent que le sentiment de discrimina-

tion médiate la relation entre bien-être à l'école et identité nationale (28 % de variance expliquée) et le fait d'avoir des amis français (21 % de variance expliquée). Il médiate également la relation entre les comportements perturbateurs et l'identité nationale (39 % de variance expliquée).

### EFFET MODÉRATEUR DES IDENTITÉS CULTURELLES ET DU CHOIX DES AMIS

Pour examiner le rôle modérateur des identités culturelles et du choix des amis sur la relation entre la discrimination perçue et les variables d'adaptation à l'école, des régressions vérifiant l'effet d'interaction entre la variable modératrice et la variable indépendante ont été conduites en introduisant en dernier pas le produit des variables préalablement centrées. La figure I illustre les variations des effets selon l'importance de la variable modératrice. Le lien entre la perception de la discrimination et les comportements perturbateurs est modéré par le fait d'avoir des amis français ( $\beta = 0,100$  ;

PRÉDICTEURS		$\beta$	F	R <sup>2</sup>
Bien-être à l'école	Âge	- 0,123**	F (6, 543) = 12,89**	0,115
	Sexe	- 0,146**		
	Discrimination générale	- 0,173**		
	Identité nationale	0,123**		
	Identité ethnique	0,128**		
	Amis français	0,089*		
Aimer l'école	Âge	- 0,087*	F (4, 545) = 6,46**	0,038
	Amis français	0,175**		
	Identité ethnique	0,091*		
Capacité de concentration en cours	Discrimination générale	- 0,136**	F (3, 553) = 4,94**	0,021
Malaise à l'idée d'aller à l'école	Âge	- 0,087*	F (5, 544) = 11,70**	0,089
	Sexe	- 0,181**		
	Identité nationale	0,125**		
	Discrimination enseignants	- 0,106*		
Capacité de concentration à la maison	Âge	- 0,138**	F (5, 543) = 8,53**	0,064
	Discrimination élèves	- 0,166**		
	Identité ethnique	0,112**		
	Identité nationale	0,103*		
Quitter l'école	Sexe	- 0,068**	F (3, 543) = 5,45**	0,024
	Identité nationale	0,101*		
Solitude à l'école	Discrimination générale	- 0,196**	F (4, 543) = 7,88**	0,048
	Amis d'autres groupes culturels	0,128**		
Stress psychologique	Âge	0,133**	F (7, 541) = 180,19**	0,018
	Sexe	- 0,234**		
	Discrimination générale	0,364**		
	Identité nationale	0,109**		
	Identité ethnique	- 0,099*		
	Discrimination de groupe	- 0,105*		
	Amis d'autres groupes culturels	- 0,083*		

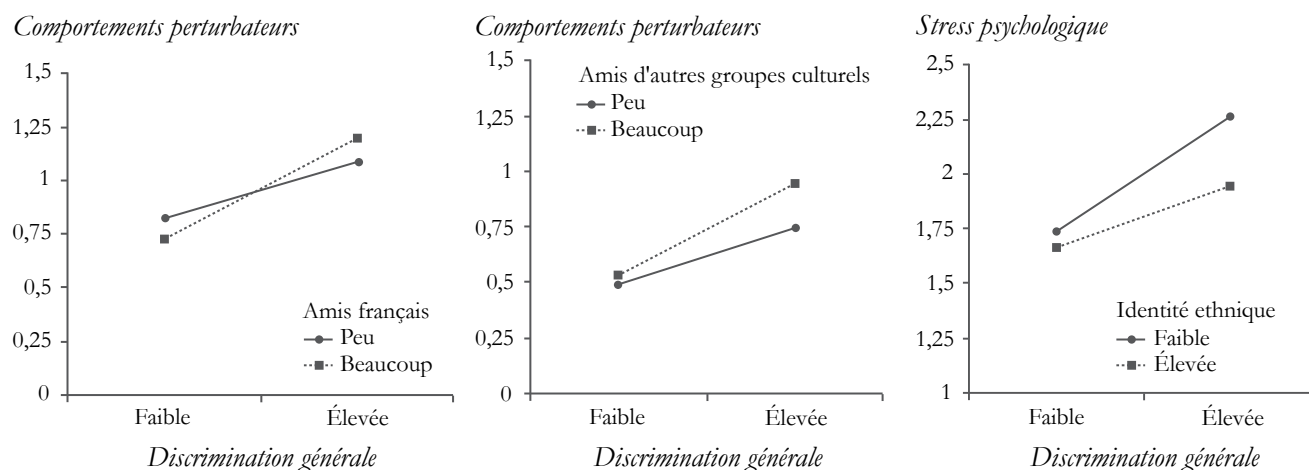
\*  $p < 0,05$  ; \*\*  $p < 0,01$ .

TABLEAU VI  
*Influences de discrimination perçue, type d'amis et identités culturelles sur le bien-être à l'école et le stress psychologique (âge et sexe contrôlés)*



FIGURE 1

## Effets modérateurs du réseau d'amis et de l'identité ethnique



	PRÉDICTEURS	$\beta$	$F$	$R^2$
Comportements perturbateurs	Sexe	0,222**	$F(7, 531) = 180,82^{**}$	0,188
	Discrimination adultes extérieurs	0,214**		
	Discrimination enseignants	0,136**		
	Identité nationale	- 0,123**		
	Identité ethnique	- 0,089*		
	Amis d'autres groupes culturels	0,085*		
Disputes avec un enseignant	Sexe	0,163**	$F(5, 535) = 180,91^{**}$	0,166
	Discrimination adultes extérieurs	0,238**		
	Discrimination enseignants	0,126**		
	Identité nationale	- 0,099*		
	Amis d'autres groupes culturels	0,093*		
Renvoi de la classe	Âge	0,115**	$F(5, 538) = 120,22^{**}$	0,094
	Sexe	0,187**		
	Discrimination adultes extérieurs	0,172**		
	Identité ethnique	- 0,121**		
	Identité nationale	- 0,084*		
Invectives avec un enseignant	Discrimination enseignants	0,199**	$F(5, 538) = 130,42^{**}$	0,103
	Identité nationale	- 0,111**		
	Discrimination générale	0,112*		
Convocation chez le directeur	Âge	0,086*	$F(4, 538) = 200,53^{**}$	0,126
	Sexe	0,206**		
	Discrimination adultes extérieurs	0,238**		
	Identité nationale	- 0,101*		
Menaces à des camarades	Sexe	0,140**	$F(4, 539) = 60,39^{**}$	0,038
	Discrimination générale	0,128**		
	Amis français	0,091*		
Absentéisme	Âge	0,261**	$F(5, 543) = 13,88^{**}$	0,105
	Identité ethnique	- 0,134**		
	Discrimination adultes extérieurs	0,103*		
	Identité nationale	- 0,102*		

\*  $p < 0,05$  ; \*\*  $p < 0,01$ .

TABLEAU VII  
Influences de discrimination perçue, type d'amis et identités culturelles sur les comportements problématiques et l'absentéisme (âge et sexe contrôlés)

$p < 0,05$ ) et de façon marginale par le fait d'avoir des amis d'autres groupes culturels ( $\beta = 0,070$  ;  $p < 0,10$ ). Dans les deux cas, la modération augmente ce lien. L'identité ethnique modère, en diminuant, l'effet de discrimination perçue sur le stress psychologique ( $\beta = -0,098$  ;  $p < 0,05$ ).

## DISCUSSION

L'objectif de cette recherche était d'évaluer les dimensions affectives et psychosociales de l'adaptation à l'école des adolescents issus de l'immigration en les comparant avec une population non immigrée (depuis trois générations). Les résultats obtenus sur ces dimensions psychoaffectives sont cohérents avec les données de nature démographique de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale <sup>(1, 41)</sup>. Même s'il existe des différences entre certains groupes immigrés, globalement, les adolescents de seconde génération ne sont pas plus stressés et n'ont pas plus de difficultés de comportement que les adolescents français. Leur bien-être tendrait même à être meilleur que celui des Français avec un investissement scolaire plus grand et une perspective de trajectoire plus longue. Ces données psychologiques spécifiques à la vie scolaire remettent en cause la vision pessimiste du processus d'adaptation des adolescents issus de l'immigration.

De façon générale, on observe un effet de l'âge sur le bien-être psychologique, le stress, les comportements perturbateurs et la perception de la discrimination. Les données concernant la perception de l'école sont cohérentes avec les données rapportées par Buchanan-Barrow <sup>(42)</sup>. Les adolescents, en développant des intérêts diversifiés et en prenant de la distance par rapport aux premiers modèles d'autorité, deviennent plus critiques par rapport à l'école, les enseignants et les enseignements ; ils disent se sentir moins bien à l'école et être plus stressés. S'affranchissant de la norme adulte, ils s'impliquent plus dans certains comportements perturbateurs. Ils deviennent également plus réalistes dans leur évaluation du monde social et savent mieux repérer les actes de discrimination, particulièrement la discrimination de groupe et celle, plus contrôlée, des enseignants <sup>(43)</sup>.

Dans l'ensemble, quels que soient les groupes, les adolescents perçoivent un niveau moyen (proche du point médian théorique) de discrimination de groupe, mais faible de discrimination personnelle. Au-delà de ce constat de groupe, on note une variabilité entre les groupes et à l'intérieur des groupes. Globalement, lorsque l'on compare les différents groupes immigrés entre eux, ceux qui dans la société française sont le plus victimes de discrimination (Maghrébins, Turcs et Africains) manifestent plus de comportements perturbateurs que les groupes qui sont moins discriminés (Européens du Nord, Portugais et Vietnamiens), mais l'inverse est vrai pour le niveau de stress. Les uns auraient des réactions externalisées et les autres internalisées. L'examen

des différences intragroupes soutient clairement le modèle du stress de la discrimination perçue, prévoyant l'impact négatif de la discrimination perçue sur l'adaptation psychologique des adolescents immigrés. Les adolescents qui perçoivent plus de discrimination sont plus stressés, ont plus de comportements perturbateurs, plus de mal à se concentrer et se sentent plus seuls à l'école. Aucun effet n'est noté sur le fait d'aimer l'école et les perspectives scolaires. Lorsque l'on compare les effets relatifs des différents auteurs de la discrimination, c'est la discrimination perçue de la part des enseignants qui a les conséquences les plus évidentes ; elle est liée essentiellement aux comportements perturbateurs à l'école, comme s'il s'agissait d'un affrontement enseignant-enseigné.

Les données de cette recherche montrent que l'identité ethnique et nationale et le réseau des amis (de leur propre groupe, d'un autre groupe ou français) contribuent également à expliquer le bien-être psychologique à l'école, le stress et les comportements perturbateurs. Le poids de ces variables est toutefois systématiquement moindre que celui de la discrimination perçue pour toutes les variables que nous avons analysées. Les identités culturelles et les trois réseaux de relations amicales ont le plus souvent des effets indirects partiellement médiatisés par la perception de la discrimination ou agissent pour modifier le lien entre la discrimination perçue et la variable de l'adaptation étudiée. L'identité ethnique joue un rôle protecteur <sup>(14, 15, 17, 24)</sup>. Cet effet s'exerce de manière directe sur les trois indicateurs de l'adaptation et également à travers une modération affaiblissant l'impact de la discrimination perçue sur le stress. Une forte affirmation d'appartenance au groupe ethnique permet à l'adolescent de minimiser les expériences de discrimination ethnique et d'éviter d'intérioriser les stéréotypes négatifs <sup>(13, 44)</sup>. Le rôle de l'identité nationale apparaît comme moins univoque. Elle agit directement en augmentant le bien-être psychologique et diminuant les comportements perturbateurs, et indirectement sur ces deux dimensions en réduisant le niveau de discrimination perçue. En s'identifiant comme Français, l'adolescent cherche à éviter un sentiment de rejet, à ne plus se sentir concerné par les stéréotypes négatifs et à échapper à leurs effets <sup>(45)</sup>. Toutefois, cette identification en conjonction avec l'effet de la discrimination perçue contribue à augmenter le stress psychologique, comme si la volonté d'intégration avait un coût psychologique lorsque les individus perçoivent malgré tout de la discrimination.

Yeh *et al.* <sup>(46)</sup>, considérant que les adolescents immigrés voient les amis du même groupe culturel comme la principale source de soutien, suggèrent que la composition ethnique du réseau amical contribue positivement à leur bien-être. Nos résultats indiquent qu'elle n'a aucun effet sur les dimensions psychoaffectives de l'adaptation scolaire si ce n'est une faible corrélation positive avec la perception de la discrimination. Il semble que pour certains adolescents,

avoir des amis du même groupe contribue à alimenter la perception de la discrimination<sup>(43)</sup>. Par contre, la socialisation avec des pairs français a des effets en apparence contradictoires. Elle augmente le bien-être psychologique à l'école directement et indirectement en diminuant la perception de la discrimination. Elle amplifie néanmoins les effets de la discrimination perçue sur les comportements perturbateurs. Lorsque l'adolescent a des amis français, le fait de percevoir de la discrimination le prédispose plus à s'impliquer dans des comportements perturbateurs à l'école.

## CONCLUSION

Cette recherche sur les dimensions psychoaffectives de l'adaptation scolaire montre que les adolescents immigrés de seconde génération sont aussi bien adaptés que leurs pairs français, ce qui ne va pas dans le sens des conceptions populaires, mais confirme les données démographiques. Elle souligne, par contre, le rôle central de la perception de la discrimination par ses effets néfastes du point de vue du bien-être psychologique, du stress et des comportements perturbateurs. Les données confirment l'hypothèse du stress de la discrimination perçue et renforcent l'idée d'une vulnérabilité des populations immigrées, mais pas celle d'un handicap du simple fait de l'immigration. Les choix identitaires ainsi que les réseaux des amis des jeunes interviennent également au niveau du bien-être psychologique et des comportements perturbateurs, mais plus de façon indirecte que de façon directe, et sans enlever le caractère central de la perception de la discrimination. Ces données éclairent sur l'adaptation des jeunes issus de l'immigration en milieu scolaire. Des recherches ultérieures sont nécessaires pour bien comprendre, en dépit de la discrimination, comment les adolescents parviennent à avoir un sentiment de bien-être à l'école, quels sont les mécanismes de protection qu'ils mettent en œuvre, et s'il existe des contextes scolaires plus favorables. De telles connaissances permettraient de travailler aussi bien sur les jeunes eux-mêmes que sur les contextes scolaires, afin de procurer à tous des conditions favorables à l'adaptation à l'école. ■

*Membres du projet de recherche : W. Karnilowicz, C. Leung, R. Pe-Pua, R. Rooney et D. Sang (Australie) ; J. Berry et K. Kwak (Canada) ; K. Liebkind (Finlande) ; C. Sabatier (France) ; Schmitz (Allemagne) ; G. Horenczyk (Israël) ; F. van de Vijver et Paul Vedder (Pays-Bas) ; D. Sam (Norvège) ; F. Neto (Portugal) ; E. Virta et C. Westin (Suède) ; L. Robinson (Royaume-Uni) et J. Phinney (États-Unis).*

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1 - VALLET L, CAILLE J. Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. Les dossiers d'éducation et formations n° 67. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 1996.p

2 - SABATIER C. La culture, l'immigration et la santé mentale des enfants. In : Habimana E, Ethier LS, Petot D, Tousignant M, Éd. Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative. Montréal : Gaetan Morin, 1999 : 533-554.

3 - ARONOWITZ M. The social and emotional adjustment of immigrant children: a review of literature. *Int Migr Rev* 1984 ; 18 : 237-257.

4 - SABATIER C. Les adolescents issus de l'immigration. Les clichés à l'épreuve des faits. In : Bril B, Dasen P, Sabatier C, Krewer B. Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants pour quelles cultures? Paris : L'Harmattan, 1999 : 357-382.

5 - BEISER M, WOOD M, BARWICK C, BERRY JW, DECOSTA G, MILNE W ET AL. After the door has been opened: mental health issues affecting immigrants and refugees in Canada. Ottawa : Ministries of Multiculturalism and Citizenship, and Health and Welfare, 1988.

6 - BRINBAUM Y, KIEFFER A. D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance. *Éducation et Formations* 2005 ; 72 : 53-75.

7 - VATZ LAAROUSSI M. Le familial au cœur de l'immigration. Les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France. Paris : L'Harmattan, 2001.

8 - ZEROULOU Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Rev Fr Sociol* 1988 ; 29 : 447-470.

9 - CNCDH. Rapport de la Commission Nationale Consultative. Paris : La Documentation française, 2006.

10 - HAUT CONSEIL À L'INTÉGRATION. Lutte contre la discrimination : faire respecter le principe d'égalité. Paris : La Documentation française, 1998.

11 - CHARLOT B. Violence à l'école. La dimension "ethnique" du problème. *Ville, École, Intégration, Enjeux* 2000 ; 121 : 178-189.

12 - ERIKSON EH. Adolescence et crise. La quête d'identité. Paris : Flammarion, 1968.

13 - PHINNEY JS. Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *J Early Adolescence* 1989 ; 9 : 34-49.

14 - ROMERO AJ, ROBERTS RE. Perception of discrimination and ethnocultural variables in a diverse group of adolescents. *J Adolescence* 1998 ; 21 (6) : 641-656.

15 - GREENE ML, WAY N, PAHL K. Trajectories of perceived adult and peer discrimination among Black, Latino, and Asian American adolescents: patterns and psychological correlates. *Dev Psychol* 2006 ; 42 (2) : 218-238.

16 - JASINSKAJA-LAHTI I, LIEBKIND K. Perceived discrimination and psychological adjustment among Russian-speaking

- immigrant adolescents in Finland. *Int J Psychol* 2001 ; 36 (3) : 174-185.
- 17 - VIRTA E, SAM DL, WESTIN C. Adolescents with Turkish background in Norway and Sweden: a comparative study of their psychological adaptation. *Scand J Psychol* 2004 ; 45 : 15-25.
- 18 - DUBOIS DL, BURK-BRAXTON C, SWENSON LP. Race and gender influences on adjustment in early adolescence: investigation of an integrative model. *Child Dev* 2002 ; 73 (5) : 1573-1592.
- 19 - GIL AG, VEGA WA, DIMAS JM. Acculturative stress and personal adjustment among Hispanic adolescent boys. *J Community Psychol* 1994 ; 22 (1) : 43-54.
- 20 - VERKUYTEN M. Perceived discrimination and self-esteem among minority adolescents. *J Soc Psychol* 1998 ; 138 (4) : 479-493.
- 21 - NETO F, BARROS J. Predictor of loneliness among adolescents from Portuguese immigrant families in Switzerland. *Soc Behav Personal* 2000 ; 28 (2) : 193-206.
- 22 - GALAND B, DUPONT E. L'impact de la discrimination perçue et de l'intégration scolaire sur l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence physique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 2002 ; 55 : 64-72.
- 23 - PORTES P, ZADY M. Determinants of reading achievement of immigrant adolescents: the role of demographic and psychocultural factors in school adaptation. In : Annual meeting of American Educational Research Association, Seattle, April 2001.
- 24 - WONG CA, ECCLES JS, SAMEROFF A. The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *J Pers* 2003 ; 71 (6) : 1197-1232.
- 25 - TAJFEL H, TURNER CJ. The social identity theory of intergroup behavior. In : Worchel S, Austin WG, Eds. *Psychology of intergroup relations*. Chicago : Nelson-Hall, 1986 : 7-24.
- 26 - BRANSCOMBE NR, SCHMITT MT, HARVEY RD. Perceiving pervasive discrimination among African Americans: implications for group identification and well-being. *J Pers Soc Psychol* 1999 ; 77 (1) : 135-149.
- 27 - BERRY JW, PHINNEY JS, SAM DL, VEDDER P. *Immigrant youth in cultural transition*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- 28 - ANDERSON C. The search for school climate: a review of the research. *Rev Educ Res* 1982 ; 53 : 368-420.
- 29 - MOOS R. *Evaluating educational environments: procedures, methods, findings and policy implications*. San Francisco : Jossey-Bass, 1979.
- 30 - SAM DL. The Psychosocial adjustment of young immigrants in Norway. *Scand J Psychol* 1994 ; 35 : 240-253.
- 31 - BENDIXEN M, OLWEUS D. Measurement of antisocial behaviour in early adolescence and adolescence: psychometric properties and substantive findings. *Criminal Behaviour Mental Health* 1999 ; 9 : 323-354.
- 32 - OLWEUS D. *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. Bergen : University of Bergen, Research Center for Health Promotion, 1994.
- 33 - BEISER M, FLEMMING JAE. Measuring psychiatric disorder among Southeast Asian refugees. *Psychol Med* 1986 ; 16 : 627-639.
- 34 - KINZIE JD, MANSON SM, VINH DT, TOLAN NT, ANH B, PHO TN. Development and validation of a Vietnamese-language depression rating scale. *Am J Psychiat* 1982 ; 139 : 1276-1281.
- 35 - KOVACS M. Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedopsychiatr* 1981 ; 46 : 305-315.
- 36 - REYNOLDS CR, RICHMOND BO. *Revised children's manifest anxiety scale (RCMAS): manual*. Los Angeles : Western Psychological Services, 1985.
- 37 - HOCOCY D. *Ethnic identity among Chinese in Canada: its relationship to self-esteem*. Toronto : UMI, 1993.
- 38 - PHINNEY JS. The multigroup ethnic identity measure: a new scale for use with adolescents and youth adults from diverse groups. *J Adolescent Res* 1992 ; 7 : 156-176.
- 39 - PHINNEY J, DEVICH-NAVARRO M. Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *J Res Adolescence* 1997 ; 7 : 3-32.
- 40 - FRAZIER PA, TIX AP, BARRON KE. Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *J Couns Psychol* 2004 ; 51 : 115-134.
- 41 - CAILLE J. *Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde. Les dossiers d'éducation et formations n° 72*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, DEP, 2005.
- 42 - BUCHANAN-BARROW E. Children's understanding of the school. In : Barrett M, Buchanan-Barrow E, Eds. *Children's understanding of society*. London : Psychology Press, 2005 : 16-41.
- 43 - BROWN CS, BIGLER RS. Children's perceptions of discrimination: a developmental model. *Child Development* 2005 ; 76 (3) : 533-553.
- 44 - ROGLER LH, CORTES DE, MALGADY RG. Acculturation and mental health status among Hispanics. *Am Psychol* 1991 ; 46 (6) : 585-597.
- 45 - CAMILLERI C. Les stratégies identitaires des immigrants. *Sciences Humaines* 1996 ; 15 : 32-34.
- 46 - YEH CJ, ARORA AK, INOSE M, OKUBO Y, LI R. The cultural adjustment and mental health of Japanese immigrant youth. *Adolescence* 2003 ; 38 (151) : 481-500.