

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES EFFETS PERÇUS D'UNE ACTIVITÉ CITOYENNE SUR L'ESTIME DE SOI ET LA MOTIVATION SCOLAIRE DES
JEUNES ADULTES (18-24 ANS) DE PREMIÈRE GÉNÉRATION ISSUE DE L'IMMIGRATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION ET FORMATIONS SPÉCIALISÉES

PAR

LAURE BOYER

JUILLET 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est le fruit d'un long cheminement et n'aurait pas vu le jour sans le soutien et la participation de plusieurs personnes. Tout d'abord, je remercie ma directrice de mémoire, la professeure Maryse Potvin, pour son encadrement, sa rigueur intellectuelle et sa disponibilité. Son regard critique et bienveillant a guidé chaque étape de ce travail et m'a permis d'approfondir ma réflexion avec exigence et persévérance.

De plus, cette recherche a été rendue possible grâce à la participation de la table de concertation Concer't action Lachine qui a accepté d'être mon terrain d'étude. C'est pourquoi je remercie tout particulièrement les personnes participantes, intervenantes ainsi que l'organisme pour leur participation, leur ouverture, leur temps et leur patience. Les témoignages et réflexions recueillis pour ce présent mémoire m'ont profondément marquée, et j'espère que ce travail pourra, à son tour, contribuer à mettre en lumière l'importance des activités dites citoyennes dans l'éducation et l'insertion sociale.

Je souhaite ajouter des remerciements sincères pour l'équipe de recherche RUSE dont je fais partie depuis 2022. L'équipe a su être un soutien majeur lors de mes divers processus itératifs durant l'écriture de ce mémoire. De plus, les conseils justes et bienveillants donnés à plusieurs étapes de la présente étude ont été grandement utiles et appréciés.

Enfin, je veux adresser un remerciement tout particulier à ma famille et à mes proches, qui ont toujours cru en moi et m'ont soutenue sans faille tout au long de ce parcours. Votre patience, vos encouragements et votre bienveillance ont été très importants.

À toutes ces personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'aboutissement de ce mémoire, un grand merci.

DÉDICACE

À ma directrice de mémoire pour ses conseils, son savoir, ses retours et sa patience.
À mon compagnon et son soutien quotidien, sans quoi ce travail n'aurait pas vu le jour
À mon père qui m'a transmis le goût pour l'éducation

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION AU QUÉBEC	3
1.1.1 Les jeunes de 18-24 ans issus de l'immigration et leur parcours	4
1.1.2 Les obstacles que peuvent rencontrer les jeunes de la première génération en général	5
1.1.3 Les facteurs affectant spécifiquement les jeunes adultes (18 – 24 ans) de premières générations issues de l'immigration au Québec	7
1.1.4 Les jeunes de premières générations issues de l'immigration et les obstacles au Cégep	9
1.2 LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES ET EXTRA-SCOLAIRES.....	9
1.2.1 Les activités parascolaires.....	10
1.2.2 Les activités extra-scolaires à travers le milieu communautaire	13
1.2.3 Le programme extra-scolaire ciblé	16
1.3 PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE.....	17
1.3.1 Pertinence scientifique : combler le manque de connaissances sur le potentiel de l'art sur l'estime de soi et la motivation scolaire	17
1.4 Pertinence sociale : les bienfaits des activités extrascolaires sur les jeunes de première génération issus de l'immigration.....	18
1.5 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	19
1.5.1 La question de recherche.....	19
1.5.2 Objectif principal de la recherche	19
CHAPITRE 2 LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	20
2.1 L'ESTIME DE SOI	20
2.1.1 Le concept de l'estime de soi.....	21
2.1.2 L'estime de soi et la réussite scolaire	22
2.1.3 Le concept retenu pour la présente recherche	23
2.2 LES ACTIVITÉS EXTRA-SCOLAIRES ET LA MOTIVATION.....	24
2.2.1 La théorie de la dynamique motivationnelle de Viau et Louis (1997)	25
2.2.2 Les conséquences de la dynamique motivationnelle	27
2.2.3 La théorie de l'autodétermination et la motivation scolaire.....	27
2.2.4 La théorie positive de Lerner	30
2.2.5 Les théories retenues pour la présente recherche.....	32

2.2.6	Modèle intégré des concepts de l'estime de soi et de la motivation liée à une activité d'apprentissage.....	33
2.2.7	Objectifs de recherches spécifiques	34
CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE		35
3.1	UNE DÉMARCHE QUALITATIVE À TRAVERS UNE ÉTUDE DE CAS MULTIPLE	35
3.2	LA POPULATION PARTICIPANTE AUX ATELIERS.....	37
3.2.1	Le quartier et sa population.....	38
3.2.2	La table et son programme.....	38
3.2.3	Le recrutement effectué par l'organisme.....	39
3.2.4	Les critères de sélections pour notre recherche et le recrutement	39
3.2.5	Les personnes participantes à l'étude	40
3.3	LA COLLECTE DE DONNÉES	41
3.3.1	Les instruments utilisés.....	42
3.3.2	L'observation participante	42
3.3.3	Les entretiens informels	43
3.3.4	Les entretiens semi-dirigés	43
3.4	LES MÉTHODES D'ANALYSES.....	44
3.5	LES PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES.....	45
3.6	CONCLUSION DE L'ASPECT THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	48
CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS.....		49
4.1	DESCRIPTION DES ATELIERS OBSERVÉS	49
4.1.1	Tableau croisé des observations.....	53
4.1.2	Développement de l'estime de Soi	55
4.1.3	Dynamique motivationnelle	55
4.1.4	Motivation et facteurs de Persévérance.....	56
4.1.5	Les besoins psychologiques fondamentaux.....	56
4.1.6	Conclusion.....	57
4.2	LES CAS DE NOTRE RECHERCHE	57
4.3	LE CAS DE MARCO	57
4.3.1	Estime de soi et engagement dans l'activité	58
4.3.2	Motivation selon le modèle de Viau et Louis (1997)	58
4.3.3	Théorie des besoins psychologiques (TBP) : autonomie, compétence et relation sociale.....	59
4.3.4	Effets perçus sur la motivation scolaire.....	59
4.3.5	Synthèse du cas.....	60
4.4	LE CAS DE DERRICK.....	60
4.4.1	Estime de soi et engagement dans l'activité	60
4.4.2	La dynamique motivationnelle	61
4.4.3	Théorie des besoins psychologiques (TBP) : autonomie, compétence et relation sociale.....	62
4.4.4	Effets perçus sur la motivation scolaire.....	62
4.4.5	Synthèse du cas.....	63

4.5	LE CAS D'AYA.....	63
4.5.1	Estime de soi et engagement dans l'activité	63
4.5.2	Motivation selon le modèle de Viau	63
4.5.3	Théorie des besoins psychologiques (TBP) : autonomie, compétence et relation sociale.....	64
4.5.4	Effets perçus sur la motivation scolaire.....	65
4.5.5	Synthèse du cas.....	65
4.6	LE CAS DE LINA	65
4.6.1	Effets perçus de l'activité sur l'estime de soi des jeunes	66
4.6.2	La dynamique motivationnelle	66
4.6.3	Théorie des besoins psychologiques (TBP) : autonomie, compétence et relation sociale.....	66
4.6.4	Effets perçus sur la motivation scolaire.....	67
4.6.5	Synthèse du cas.....	68
4.7	LE CAS DE MARIUS	68
4.7.1	Effets perçus de l'activité sur l'estime de soi des jeunes	68
4.7.2	La dynamique motivationnelle	69
4.7.3	Théorie des besoins psychologiques (TBP) : autonomie, compétence et relation sociale.....	69
4.7.4	Effets perçus sur la motivation scolaire.....	70
4.7.5	Synthèse du cas.....	70
4.8	TABLEAU COMPARATIF DES CINQ CAS	70
4.8.1	Les trois participants (Marco, Derrick et Aya)	70
4.8.2	Les intervenants (Lina, Marius).....	72
	CHAPITRE 5 LA DISCUSSION	75
5.1	Renforcement de l'estime de soi à travers l'engagement citoyen	75
5.2	Dynamique motivationnelle selon le modèle de Viau et Louis (1997)	77
5.3	Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.....	78
5.4	L'impact de l'activité citoyenne sur la motivation scolaire.....	79
5.4.1	Une redéfinition du rapport au milieu scolaire	79
	CONCLUSION	80
6.1	EN CONCLUSION	80
6.2	LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	82
	BIBLIOGRAPHIE.....	83
	ANNEXE A	91
	ANNEXE B	93
	ANNEXE C	96
	ANNEXE E.....	100
	ANNEXE G	102

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Pourcentage d'élèves résidant dans une zone défavorisée, selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents, île de Montréal, 2013	4
Figure 2.1 Figure adaptée pour le présent mémoire, issue des théories de James (1890), Cooley (1902), Roger (1961) et Higgins (1987).....	24
Figure 2.2 Le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire librement adapté pour la présente recherche (Viau et Louis, 1997).....	26
Figure 2.3 La théorie de l'autodétermination, figure de (Sarrazin et al., 2011, p. 277).....	29
Figure 2.4 Modèle de Lerner (tiré de Bowers et al., 2014, p. 4)	31
Figure 2.5 Librement traduit en français du modèle de Lerner (tiré de Bowers et al., 2014, p. 4)	31
Figure 2.6 Figure librement adaptée pour le présent mémoire qui intègre les concepts retenus de l'estime de soi et de la motivation	33

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3-1 . Caractéristiques Sociodémographiques des personnes participantes.....	40
Tableau 3-2. Caractères sociodémographiques des personnes intervenantes	41
Tableau 4-1. Informations croisées des observations.....	53
Tableau 4-2. Présentations des résultats, estime de soi et motivation de départ	70
Tableau 4-3. Dynamique motivationnelles et les besoins psychologiques des personnes participantes ..	71
Tableau 4-4. Perceptions des personnes intervenantes sur l'estime de soi et la motivation des personnes participantes.....	72

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

FGJ : Formation générale des jeunes

FGA : Formation générale des adultes

CGTSIM : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

MIFI : Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration

OC : Organismes communautaires

TAD : La théorie de l'autodétermination

TBP : La théorie des besoins psychologiques

RÉSUMÉ

Notre recherche s'intéresse aux effets perçus des activités citoyennes sur l'estime de soi et la motivation des jeunes adultes (18-24 ans) de première génération issue de l'immigration au Québec. Cette population rencontre de nombreux obstacles dans son intégration et son parcours scolaire, notamment des défis linguistiques (Rachita, 2015), un manque de repères culturels, des discriminations systémiques (Potvin *et al.*, 2021) et une précarité socio-économique (Bakhshaei, 2015). Face à ces enjeux, nous interrogeons le rôle des activités citoyennes dans le renforcement de leur estime de soi et de leur motivation.

Notre cadre théorique s'appuie sur le concept de l'estime de soi théorisé par James (1890), Cooley (1902), Rogers (1961) et Higgins (1987). De plus, nous reprenons la dynamique motivationnelle de Viau et Louis (1997) et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000). À travers ce cadre, nous souhaitons identifier les effets ressentis sur la motivation, d'un programme citoyen extrascolaire mis en place par un organisme communautaire de l'Ouest de Montréal. Structuré en trois phases (idéation, communication, réalisation), ce programme vise à favoriser l'implication des jeunes en leur offrant un espace où ils peuvent s'exprimer, collaborer et prendre des décisions concernant des projets concrets.

Notre méthodologie repose sur une approche qualitative d'étude de cas multiple (Yin, 2014) combinant observations participantes et entretiens semi-dirigés. L'analyse de nos données révèle des effets positifs notables : une amélioration de la confiance en soi, un sentiment d'appartenance renforcé, ainsi qu'une évolution de la motivation scolaire. Plusieurs participants expriment un regain d'intérêt pour l'apprentissage, notamment lorsque celui-ci est basé sur des expériences concrètes et collaboratives. L'implication active dans des projets citoyens leur permet de percevoir leurs compétences autrement et de développer des habiletés transférables à d'autres sphères de leur vie. Nos résultats soulignent ainsi l'importance des organismes communautaires dans la réussite éducative et l'intégration sociale des jeunes immigrants.

Mots clés : Jeunes, 18-24 ans, première génération issue de l'immigration, extra-scolaire, estime de soi, Motivation, activités citoyennes

ABSTRACT

Our research focuses on the perceived effects of civic activities on the self-esteem and motivation of young adults (aged 18-24) of first-generation immigrant background in Quebec. This population encounters numerous obstacles in their integration and educational trajectory, including linguistic challenges (Rachita, 2015), a lack of cultural reference points, systemic discrimination (Potvin et al, 2021) and socio-economic precariousness (Bakhshaei, 2015). Faced with these challenges, we question the role of citizen activities in boosting their self-esteem and motivation.

Our theoretical framework is based on the concept of self-esteem theorized by James (1890), Cooley (1902), Rogers (1961), and Higgins (1987). In addition, we draw on Viau's motivational dynamics (1997) and Deci and Ryan's self-determination theory (2000) to identify the effects on motivation of an extracurricular citizenship program implemented by a community organization in West Montreal. Structured in three phases (ideation, communication, realization), this program aims to encourage youth involvement by offering them a space where they can express themselves, collaborate and make decisions concerning concrete projects.

Our methodology is based on a qualitative multiple case study approach (Yin, 2014) combining participant observation and semi-directed interviews. Analysis of our data reveals notable positive effects: an improvement in self-confidence, a reinforced sense of belonging, as well as a transformation in academic motivation. Many participants express renewed interest in learning, especially when it is based on concrete, collaborative experiences. Active involvement in civic projects enables them to perceive their skills differently, and to develop skills that are transferable to other spheres of their lives. Our results underline the importance of community organizations in the educational success and social integration of young immigrants.

Keywords : Young people, aged 18-24, first-generation immigrants, extracurricular activities, self-esteem, motivation, civic activity

INTRODUCTION

La présente recherche porte sur l'estime de soi et la motivation scolaire des jeunes adultes (18-24 ans) de première génération issue de l'immigration. Cette population fait souvent face à des obstacles qui peuvent altérer leur estime de soi et leur motivation scolaire, comme des difficultés d'intégration dans le pays d'accueil, des obstacles dus à la langue, un retard scolaire, une xénophobie manifestée par les gens du pays d'accueil, un sentiment d'infériorité (Camilleri, 1998 ; Kanouté, 2003 ; Rachita, 2015 ; Mc Andrew *et al.*, 2015 ; Potvin *et al.*, 2021). Ces obstacles peuvent affecter la construction identitaire de cette population, leur persévérance scolaire aussi bien que leur intégration dans le pays d'accueil (Camilleri, 1998 ; Potvin *et al.*, 2021 Armand, 2013). Les organismes communautaires au Québec font depuis les années 1970 un grand travail pour tisser des liens entre les nouveaux arrivants et les institutions. Plus largement, ils mènent sur le terrain des actions et activités essentielles au développement d'un climat positif entre les citoyens dans la société. Ils développent, par exemple, des programmes extrascolaires qui, comme l'ont démontré plusieurs recherches, peuvent jouer un rôle essentiel sur la confiance en soi, la motivation scolaire, l'inclusion, le sentiment d'appartenance, l'épanouissement, l'inclusion et le soutien à l'acculturation des immigrants (Kanouté, 2003 ; Rahm *et al.*, 2013 ; Kanouté *et al.*, 2016 ; Rahm *et al.*, 2022). Cependant, ces organismes demeurent dépendants des financements et subventions de l'État, et leurs programmes peuvent malheureusement ne pas être reconduits d'une année à l'autre.

En raison des obstacles auxquels font face les jeunes adultes issus de l'immigration et des bienfaits qui peuvent découler de la participation à des activités extra-scolaires, nous souhaitons vérifier, dans ce mémoire, *comment les jeunes adultes de 18-24 ans de première génération issue de l'immigration perçoivent les effets des activités dites « citoyennes et culturelles » sur leur estime de soi et leur motivation scolaire*. Nous allons donc nous pencher sur une activité en particulier menée par une table de concertation de l'ouest de l'île de Montréal. Cette recherche porte un intérêt particulier pour un programme mené dans l'arrondissement Lachine. Ce programme extrascolaire d'activités citoyennes, mêlant des ateliers démocratiques et artistiques, rejoint environ une trentaine de jeunes par année (29 jeunes en 2023-2024) de 14 à 25 ans de la première génération issue de l'immigration et se déroule sur une année scolaire entière. La phase de collecte de données a eu lieu du mois d'avril 2024 à janvier 2025.

Pour la présente étude, notre objectif principal est d'explorer les perceptions et expériences des participants concernant les ateliers citoyens, afin de comprendre comment ceux-ci influencent leur estime de soi et leur motivation scolaire.

Dans ce mémoire, nous verrons tout d'abord dans le chapitre 1, la problématique et les enjeux soulevés par la littérature scientifique ayant porté sur les réalités des jeunes de la première génération issue de l'immigration et sur le rôle et les effets des activités parascolaires ou extra-scolaire sur les jeunes. Ce chapitre débouchera sur la question de recherche et la pertinence scientifique et sociale du projet. Dans un second chapitre, le cadre de référence sera défini à travers les concepts de l'estime de soi et de la motivation. Enfin nous aborderons la méthodologie de recherche lors du troisième chapitre. Les chapitres 4 et 5 du mémoire sont consacrés à l'analyse des données et à la discussion, le chapitre 6 aborde la conclusion, les limites et les pistes de recherches futures.

CHAPITRE 1

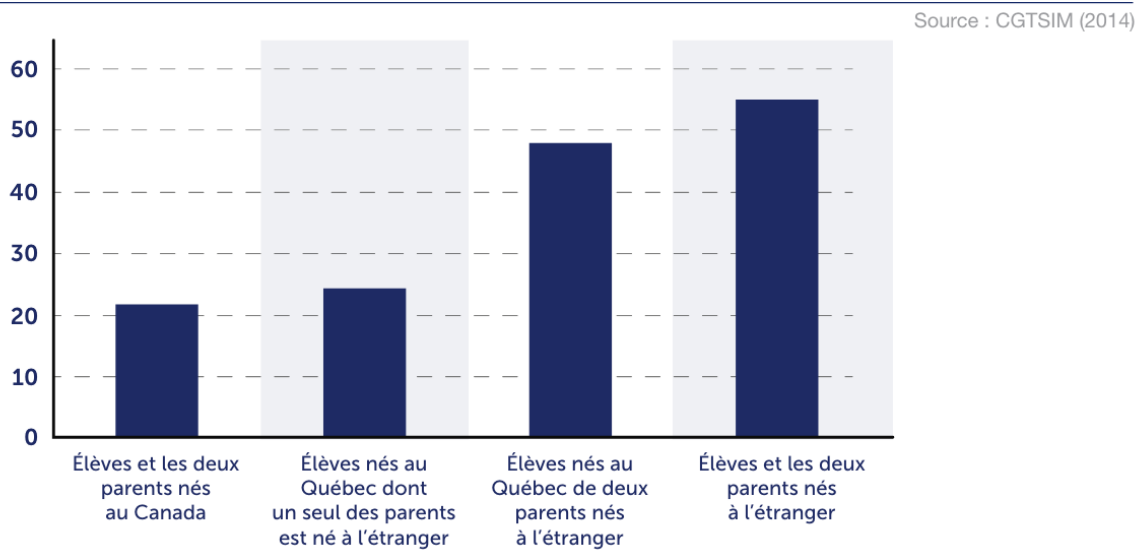
LA PROBLÉMATIQUE

1.1 LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION AU QUÉBEC

Au Québec, en 2019, 30,5 % des élèves qui étaient sur les bancs de l'école québécoise (formation générale des jeunes, FGJ) étaient issus de l'immigration et 11,1 % d'entre eux étaient des personnes issues de l'immigration première génération (nés à l'extérieur du Canada) (Mc Andrew *et al.*, 2021). À Montréal, la proportion d'élèves issus de l'immigration est en constante augmentation (Réseau réussite Montréal, 2020). La même année, 67,3 % des élèves inscrits au secteur public de Montréal étaient issus de l'immigration. Le milieu scolaire de Montréal est donc très hétérogène, cependant 54,9 % des élèves nés à l'étranger de parents aussi nés à l'étranger (dits de « première génération ») vivent dans des zones défavorisées (Bakhshaei, 2015). Comme nous le montre la Figure 2.1, les recherches constatent que :

« Le pourcentage d'élèves résidant dans une zone défavorisée varie selon le lieu de naissance des élèves et de leurs parents. Plus l'immigration est récente, plus les élèves sont susceptibles de résider dans une zone défavorisée » (CGTSIM, 2014 p 30 discuté par Bakhshaei, 2015, p.16).

Figure 1.1 Pourcentage d'élèves résidant dans une zone défavorisée, selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents, île de Montréal, 2013



1.1.1 Les jeunes de 18-24 ans issus de l'immigration et leur parcours

Malgré les valeurs prônées par l'école, telles que l'égalité, l'acceptation de l'autre, le respect des droits et la tolérance, de nombreux jeunes issus des minorités visibles sont victimes de stigmatisations qui peuvent entraîner des discriminations au sein des institutions (Mc Andrew *et al.*, 2021), et, par la suite, sur le marché du travail et au sein de la société (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2011). En outre, le rapport sur le profilage racial de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse montrait que le milieu scolaire avait du mal à reconnaître et identifier les inégalités ethnoraciales (Altidor, 2021). À l'école, les élèves issus de l'immigration éprouvent un isolement lorsqu'ils sont allophones, ressentent une surveillance accrue à propos de la sécurité dans leurs établissements (surtout au secondaire), « un manque d'intérêt des intervenants face à leur réalité », une indisponibilité des services d'aide et de soutien et un manque voire absence d'activités parascolaires (Mc Andrew *et al.*, 2015, p. 33).

Les jeunes de 18-24 ans issus de l'immigration au Québec ont des profils très variés aussi bien sociaux que scolaires, suivant, par exemple, leur âge d'arrivée dans la province et leur parcours migratoire et post-migratoire (Potvin et Leclercq, 2010). La formation générale des adultes (FGA) est de plus en plus sollicitée pour la diplomation des personnes issues de l'immigration de cette tranche d'âge, particulièrement à Montréal (Potvin *et al.*, 2014). Au Québec, la FGA s'adresse aux personnes âgées de 16 ans et plus qui souhaitent reprendre leurs études pour compléter leur formation de base, obtenir un diplôme d'études secondaires ou accéder à la formation professionnelle ou aux études supérieures. Ce parcours éducatif

flexible est pensé pour répondre aux besoins variés des adultes en apprentissage (Ministère de l'Éducation du Québec, 2007). Toujours au Québec, les apprenants dits de première génération issue de l'immigration représentent 25,8% des étudiants en FGA (Bakhshaei, 2015). La littérature scientifique appert que les jeunes adultes (18-24 ans) issus de l'immigration étudiant en FGA sont souvent considérés comme des décrocheurs, alors que pour la plupart, malgré les arrêts d'études dus à leur parcours de vie, ont un parcours scolaire résilient. C'est ici une stigmatisation qui leur colle à la peau et qui peut engendrer un sentiment d'injustice et affecter leur estime de soi (Potvin *et al.*, 2014). En effet, les jeunes issus de l'immigration sont souvent perçus à travers leurs difficultés scolaires ou sociales, sans qu'on reconnaisse toujours leurs potentiels ou leurs expériences de vie. Ainsi, Bourdon et Roy (2004) soulignent dans leur recherche sur les jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration :

« Tous les jeunes non diplômés ne sont pas nécessairement - ou uniquement pauvres, isolés, délinquants ou analphabètes. Pourtant, on peut avoir tendance à les considérer de prime abord sous l'angle de leurs lacunes plutôt que sous celui de leurs forces, alors qu'ils ont acquis, en dehors de l'école, d'autres connaissances, stratégies de pensée ou compétences qu'il faut connaître et mettre à profit » (Bourdon, S. et Roy, S, 2004, p. 7).

La recherche appert que la participation à des ateliers parascolaires ou extrascolaires peuvent avoir un effet positif pour les personnes issues de l'immigration. En effet, ces ateliers vont permettre aux personnes participantes une évolution hors d'un cursus noté, où elle exprimera son identité, et développera sûrement son estime de soi (Perras-Chenail, 2008) ainsi qu'un sentiment d'appartenance au groupe et à l'école (Mc Andrew *et al.*, 2015 ; Rahm *et al.*, 2022). Des atouts qui permettent d'accéder à une persévérance et réussite scolaire (Mc Cabe, 2017).

1.1.2 Les obstacles que peuvent rencontrer les jeunes de la première génération en général

Un jeune « élève issu de l'immigration, de 1^{re} ou 2^e générations, est soumis aux pressions des facteurs d'adaptation relatifs à l'expérience migratoire de sa famille et à la position minoritaire au sein de la société » (...) ils font « face à un processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation » (Potvin *et al.*, 2021, p. 294).

L'adaptation désigne le processus par lequel un individu ou un groupe s'ajuste aux normes, aux valeurs et aux exigences d'un nouvel environnement social. L'intégration, quant à elle, signifie que les personnes issues de l'immigration participent activement à la société d'accueil tout en étant acceptés comme membres à part entière par celle-ci (Berry *et al.*, 2006).

Enfin, « L'acculturation est un processus global d'adaptation psychologique et socioculturelle, pour un individu ou un groupe, au contact d'une ou de cultures autres que sa culture de première socialisation » (Kanouté et al., 2016, p.15). Ces processus, lorsqu'ils se doublent d'obstacles, comme le racisme (personnel ou systémique), l'exclusion, ou encore la stigmatisation, vont influencer la construction identitaire de ces jeunes et laisser des traces « qui affectent leur participation égalitaire et la construction de leur individualité » (Potvin et al., 2021, p. 297).

Les obstacles liés à l'intégration perturbent d'autant plus la quête identitaire de ces jeunes. Ils et elles peuvent se retrouver perdus entre les « voix d'origines » et celles de la société d'accueil (Camilleri, 1998, p. 95). Juteau (2015, discutée dans Potvin et al., 2021), quant à elle, a théorisé ce que l'on appelle la production et reproduction des frontières ethniques entre les groupes. Potvin ajoute que pour la population des jeunes issus de l'immigration, l'identification est un processus composé de frontières ethniques, interne (l'autoperception) et externe (autrui), qui représentent des « Nous-eux ». Pour les groupes minorisés, la frontière externe est composée de la relation entre le groupe minoritaire et le groupe majoritaire. Ils se retrouvent dans « un rapport dissymétrique face au pouvoir, notamment le pouvoir d'édifier la norme sociale et les orientations d'une société » (Potvin et al., 2021, p. 296).

Il appert que plusieurs facteurs affectent l'expérience éducative des élèves issus de l'immigration. Par exemple, selon Kanouté (2003), une communication positive à l'école, une contribution au plaisir d'apprendre ainsi qu'un soutien familial demeurent des points importants pour la réussite scolaire (Kanouté, 2003). Cependant, les circonstances plus ou moins favorables de la migration et de l'établissement dans le pays d'accueil peuvent poser d'importants défis aux jeunes et aux familles immigrantes. S'ajoute à cela « la capacité de comprendre le système éducatif » (Kanouté et al., 2016, p. 22) du pays d'accueil afin d'accompagner son enfant dans les diverses orientations possibles, ou encore d'entretenir de bons échanges entre l'institution et la famille. Tout cela met à « l'épreuve le capital humain et socioculturel des familles » (Kanouté et al., 2016, p. 22). Le capital humain représente les compétences, les savoirs, les qualifications et les expériences acquises par une personne tout au long de sa vie, notamment dans le cadre de la formation et du travail (Becker, 1993). Le capital socioculturel, quant à lui, fait référence aux ressources culturelles, sociales et linguistiques qu'une personne ou une famille mobilise dans un contexte donné, comme les habitudes langagières, les références culturelles, le rapport à l'école ou les réseaux de soutien (Bourdieu, 1980). Les familles immigrantes se trouvent généralement dans une situation socio-économique moins favorable que celles des familles québécoises qui sont établies depuis longtemps. Cette disparité affecte principalement les immigrants récemment arrivés ainsi que les membres des minorités visibles de première ou de deuxième génération (Mc Andrew et al., 2015). Ces difficultés socio-économiques (manque de revenus,

problèmes de santé, manque de pouvoir) des parents (Kanouté, 2006) affectent la réussite scolaire des apprenants, ainsi que l'intégration dans le pays d'accueil. De plus, ils peuvent se retrouver à porter des charges mentales supplémentaires, comme des traductions diverses à fournir lorsque leurs parents sont allophones (ne parlent ni français ou anglais), ou devoir faire le lien entre l'école de leurs frères et sœurs et la famille (Rachita, 2015). Ces charges peuvent devenir des obstacles externes à une réussite scolaire (Sauvé *et al.*, 2007). Dans sa recherche qualitative auprès des jeunes adultes de 16 à 24 ans, issus de l'immigration, Rachita (2015), a mené des entretiens semi-dirigés auprès de 12 personnes afin de relever des informations sur la réussite et la persévérance scolaire de cette population. Les résultats ont révélé que les jeunes interrogés présentaient plusieurs facteurs favorisant la persévérance et la réussite scolaires, notamment une grande résilience face aux défis rencontrés et une motivation intrinsèque soutenue pour atteindre leurs objectifs éducatifs. Le soutien familial, tant émotionnel que pratique, est également essentiel pour encourager ces jeunes à poursuivre leurs études. De plus, le rôle des intervenants, qui offrent un soutien personnalisé et montrent de l'empathie, a un effet positif significatif sur la réussite des étudiants. Un environnement scolaire inclusif et accueillant favorise l'intégration et la réussite des jeunes issus de l'immigration, tandis que les défis linguistiques représentent un obstacle majeur, pouvant être surmonté par des programmes de soutien. En conclusion, la réussite scolaire de ces jeunes dépend d'une combinaison de facteurs personnels, familiaux, éducatifs et environnementaux. L'étude souligne l'importance de politiques éducatives inclusives et de programmes de soutien adaptés pour améliorer les chances de réussite de ces jeunes.

1.1.3 Les facteurs affectant spécifiquement les jeunes adultes (18 – 24 ans) de premières générations issues de l'immigration au Québec

Plusieurs facteurs peuvent affecter l'estime de soi, la motivation scolaire et l'intégration des jeunes adultes (18-24 ans) de première génération issue de l'immigration comme un déclassement du niveau d'étude comparée au pays d'origine (vécu comme une injustice), des difficultés d'adaptation et d'intégration ou encore un manque de repères culturels (Potvin *et al.*, 2014). Dans leur étude sur les jeunes de 18-24 ans issus de l'immigration en FGA, Potvin et Leclercq (2014) adaptent le modèle de Cross pour déterminer les différents obstacles que rencontrent ces jeunes : facteurs situationnels, facteurs institutionnels et enfin facteurs dispositionnels. Ainsi, on peut ordonner lors de cette recherche, les facteurs d'obstacles rencontrés par les jeunes de 18-24 ans de premières générations issues de l'immigration au Québec, de la même façon.

Pour commencer, les obstacles dits situationnels peuvent être liés à des traumatismes psychologiques liés à l'immigration, à l'adaptation scolaire, à l'écart entre le niveau du pays d'origine et le pays d'accueil, à leur statut d'immigrant (réfugié, immigrant sélectionné, réunification familiale), à la situation familiale, aux stress causés par l'acculturation, au manque de repère culturel, au capital culturel économique et social ou encore à la méconnaissance du système scolaire.

Deuxièmement, les facteurs institutionnels regroupent le manque de moyen appropriés à cette population dans leurs formations, les effets systémiques de reproduction des inégalités, à l'accessibilité ou encore aux limites de la diplomation.

Troisièmement, les facteurs dispositionnels (ceux qui nous intéresseront le plus dans cette recherche) sont ceux liés à la réaction de l'individu face à ce qui lui arrive, à son estime de soi allant de faible ou haute, à sa motivation, au sentiment d'exclusion et à une peur d'être mis à l'écart.

« Les facteurs sont souvent interreliés et ont des effets cumulatifs » (Potvin et Leclercq, 2015, p. 318), à l'instar des facteurs dispositionnels souvent liés aux autres.

Ces stress et obstacles les empêcheront de se sentir insérés dans la société d'accueil et créeront un écart entre les « Nous et le Eux ». Ces facteurs sont généralement peu pris en compte pour saisir leurs effets sur leur parcours scolaire. Comme vu précédemment, certains d'entre eux vont terminer leurs études secondaires au secteur de la FGA afin d'obtenir leur diplôme. Les jeunes issus de l'immigration en FGA ont une diversité de trajectoires socio scolaires liée aux processus migratoires et d'adaptation (âge à l'arrivée, scolarité antérieure, composition familiale, conditions de départ et d'arrivée) (Potvin et Leclercq, 2010). En somme, les personnes issues de l'immigration, dites de première génération, rencontrent des obstacles qui peuvent affecter leur confiance en eux, leur estime de soi et leur construction identitaire. Elles peuvent faire face à un « clivage du moi » (Bouche-Florin *et al.*, 2007, p. 220), à l'impossibilité de s'identifier à autrui, avec des codes qui diffèrent entre ceux du foyer et ceux transmis par le pays d'accueil. Toutefois, plusieurs facteurs faciliteraient la persévérance et la réussite scolaires des jeunes adolescents et adultes peu scolarisés comme la confiance et la bonne estime de soi ; la valorisation du retour aux études et un soutien accru de la part de la famille ; un engagement certain envers les études et une attitude entreprenante ; la stabilité émotionnelle, l'absence de contraintes financières et familiales (Villemagne, 2011). Les institutions et les organismes communautaires (OC) peuvent jouer un rôle pour certains de ces facteurs comme la confiance et une bonne estime de soi.

Parmi les moyens permettant de soutenir et de favoriser la réussite des élèves issus de l'immigration qui rencontrent des obstacles, plusieurs études mettent en évidence les impacts positifs des activités parascolaires et extra-scolaires sur l'intégration, la motivation, la persévérance et la réussite scolaire, ou

encore sur la construction et l'affirmation de son identité, l'agentivité, la création de liens avec des pairs, ou encore le sentiment d'appartenance à un groupe (Roy, 2011 ; Mc Cabe, 2017 ; Denault *et al.*, 2019).

1.1.4 Les jeunes de premières générations issues de l'immigration et les obstacles au Cégep

Dans leur recherche sur les jeunes personnes musulmanes de première génération fréquentant des cégeps montréalais, Tremblay et ses collègues (2018) s'intéressent à la manière dont ces personnes étudiantes négocient les frontières entre le groupe majoritaire québécois et les groupes en reprenant le « nous et le eux » de Potvin et Leclercq (2010), dans un contexte marqué par les débats identitaires et la montée de l'islamophobie. L'étude porte sur dix personnes participantes, âgées de 18 à 20 ans, de première génération issue de l'immigration et inscrites dans des établissements collégiaux francophones ou anglophones. À partir d'entrevues semi-dirigées approfondies, les chercheuses ont mis en évidence trois types de positionnements face au groupe majoritaire : l'acceptation, le va-et-vient identitaire et la contestation. Le premier volet sur l'acceptation est illustré par certaines personnes participantes, souvent nées au Québec, qui se reconnaissent dans les valeurs québécoises, y compris la laïcité : une jeune femme qui affirme ne plus pratiquer sa religion, se dit athée, et se considère comme intégrée à la société québécoise. Elle ne perçoit pas de tension entre ses origines et son appartenance au Québec. Pour la partie va et vient identitaire, un des participants explique qu'il porte des vêtements religieux à la maison, mais les enlève en public pour éviter les regards ou les jugements. Il dit se sentir « entre deux mondes ». Pour finir avec la contestation, certaines personnes participantes revendiquent fortement leur identité religieuse et dénoncent les politiques ou discours publics qu'elles perçoivent comme discriminatoires. Par exemple, une étudiante déclare que les débats autour de la Charte des valeurs ou de l'interdiction du voile sont vécus comme des attaques personnelles. Elle affirme son droit à visibiliser sa foi dans l'espace public et se sent marginalisée par l'État. Ces formes de négociation identitaire révèlent des tensions entre le désir d'inclusion et la volonté de préserver une identité religieuse ou culturelle souvent marginalisée. L'étude met en lumière le rôle central que joue le cégep, à la fois comme espace d'ouverture et comme lieu de discriminations possibles, où les jeunes développent des stratégies pour composer avec les attentes de la société d'accueil tout en affirmant leur singularité.

1.2 LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES ET EXTRA-SCOLAIRES

Lors de notre recension, nous avons choisi d'inclure aussi des textes portant sur la participation des enfants et adolescents de première génération issus de l'immigration aux activités parascolaires ou extrascolaires, et non seulement ceux visant les jeunes adultes de 16 à 24 ans. Ce choix s'explique par le fait que peu d'études

portent spécifiquement sur les 18-24 ans, alors que les travaux disponibles traitent surtout de l'enfance. Cela met en évidence un manque dans la littérature, que nous aborderons plus loin.

1.2.1 Les activités parascolaires

Le terme parascolaire fait référence aux activités organisées par l'école, mais qui ne font pas partie du programme scolaire obligatoire. Par exemple, les clubs de théâtre, les équipes sportives et les groupes de musique gérés par l'école sont considérés comme des activités parascolaires. L'univers parascolaire, qui comprend les activités sportives, artistiques et culturelles (le chant, la danse, la musique, le théâtre) ou encore les clubs (comme les clubs d'échecs ou de cinéma) (Mc Cabe, 2017), et les activités citoyennes (sur les droits et libertés, les institutions démocratiques, l'engagement civique), que l'apprenant peut entreprendre tout au long de son parcours, est défini par Roy et Boucher (2011, p. 11) dans leur étude quantitative au collégial comme « un lieu privilégié d'expression et d'affirmation de l'étudiant, qui participe de son identité ». Ces activités, si elles s'effectuent au sein de l'école, permettent souvent un rapprochement avec le corps enseignant « qui contribue au sentiment d'appartenance à l'école » (Mc Cabe, 2017, p. 2). D'après plusieurs études, la participation aux activités parascolaires influencerait sur le climat général de l'établissement. Par exemple, Pageau et D'amours (2005), dans un rapport au Québec d'une enquête quantitative avec 3678 personnes participantes, ont montré que plus la participation des élèves du secondaire (12 à 17 ans) est forte, plus le climat scolaire est positif (Pageau et D'Amours, 2005). D'autres études soulignent aussi l'influence de leur participation sur leur bien-être et leurs habiletés sociales. Roy et Boucher (2011), constatent l'impact positif des activités parascolaires sur la réussite scolaire des étudiants. Ils ajoutent que : « les étudiants estiment que le parascolaire contribue à la réalisation personnelle et à l'estime de soi ». Dans leur échantillon de cégepiens et cégepiennes, 61,8 % répondent tout à fait d'accord à la question : *Dirais-tu que la pratique de tes activités parascolaires contribue à te réaliser davantage et à avoir une meilleure estime de toi ?*

Toujours selon Roy et Boucher (2011), la pratique d'une activité parascolaire éviterait aussi le décrochage scolaire. Les activités parascolaires modifieraient le rapport de l'apprenant aux institutions et ses propres aspirations scolaires, qui augmenteraient avec la participation régulière à une activité parascolaire. Depuis une vingtaine d'années au Québec, on observe un désir de valorisation des activités artistiques dans les milieux scolaires. En effet, l'importance de tisser des liens entre l'éducation et la culture est mise en avant. Les orientations du Programme de formation de l'école québécoise montrent une favorisation de l'intégration de la dimension culturelle. Elles sont renforcées par le protocole d'entente interministériel Culture-Éducation visant l'accroissement de cette collaboration. En outre, « selon la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, le domaine des arts est particulièrement interpellé pour favoriser la

compréhension internationale et interculturelle » (Perras-Chenail, 2008, p. 12). L'ouverture à la richesse de la diversité et à l'intégration est tout autant un objectif du ministère de l'Éducation que de la société québécoise et canadienne. Prendre en compte l'identité et les besoins de chaque individu afin de mieux vivre ensemble devient essentiel.

La pratique artistique utilisée comme un outil pédagogique permet de mêler la théorie à l'expérience, l'expression artistique à l'apprentissage (Soudon-Verhague, 2021). Des étapes et techniques pédagogiques qui favorisent entre autres, le travail d'équipe, la motivation de l'élève, l'estime de soi (Perras-Chenail, 2008), l'autonomie, l'expression d'une pensée critique, le sens des responsabilités (Lazić *et al.*, 2021). Des habiletés essentielles au bien-être et à la réussite scolaire des étudiants. La participation à des activités culturelles ou sportives permettrait aussi la rencontre « avec différentes cultures de participation » (Denault et Poulin, 2008, p. 215).

Lors d'une recherche qualitative sur le théâtre-forum comme outils de recherche et d'intervention avec les jeunes (16 à 22 ans) issus de l'immigration, Bourassa-Dansereau (2017) souligne l'importance des ressources et des apports de ce type d'intervention auprès de ces jeunes afin de leur laisser la possibilité d'entreprendre des actions par eux-mêmes. Il s'agissait d'un projet de recherche-action intitulé ModÉgalité, mené en partenariat avec plusieurs OC à Montréal, visant à explorer leurs perceptions de l'égalité entre les femmes et les hommes à travers des ateliers de théâtre-forum. Lors de cette recherche, les jeunes ont souhaité aborder la rencontre de leur identité sexuelle et de leur identité religieuse. Cette prise de parole développe « un regard réflexif et la conscientisation individuelle et collective (...) Ainsi, les données recueillies lors de cette intervention permettent de ne plus penser, parler et agir au nom de ces jeunes, mais bien par et pour ceux-ci » (Bourassa-Dansereau, 2017, p. 51).

De surcroît, si la démarche souhaite donner la voix aux participants, le théâtre forum semble être un bon outil sur lequel s'appuyer. Certaines recherches mettent en valeur les effets positifs d'activités théâtrales « Pluralité-Élodil » (avec possibilité d'activités plurilingues) dans des classes d'accueil montréalaises entre 2009 et 2012. Les jeunes personnes participantes avaient entre 13 et 18 ans au moment de l'étude. Cette activité permet « la création d'un environnement propice à l'expression des émotions » (Armand *et al.*, 2013, p. 43), qui installe un climat d'écoute, de confiance et de respect et aussi un espace de jeu, de plaisir et de complicité. Les participants ont ainsi la possibilité d'utiliser plusieurs langues à l'écrit ou à l'oral sous des formes diverses (dessins, textes, vidéos, enregistrements audios). De plus, les chercheuses observent des impacts sur le sentiment d'appartenance à un groupe, sur la création d'une communauté avec la mise en exergue de points communs, sur la curiosité et l'empathie envers autrui. « Ces activités ont non seulement

une influence sur les liens collectifs, mais aussi sur les élèves eux-mêmes » (Armand *et al.*, 2013, p 52). Lorsque les participants doivent écrire des histoires plurilingues, ils et elles y livrent leur identité. La créativité et la motivation se développent quand la famille, l'école et la communauté travaillent ensemble dans un bon équilibre. Ces ateliers ont eu des effets positifs sur l'apprentissage du français langue seconde, et sur l'engagement des élèves. Armand (2021, p. 231) ajoute que « ces pratiques favorisent, conformément à la mission de l'école québécoise, le développement d'un savoir-vivre ensemble (...) ». Enfin, l'acquisition de la maîtrise de la langue lors d'activités parascolaires artistiques comme le théâtre, les shows d'humour ou les ateliers d'improvisation favoriserait la confiance en soi des apprenants (Rachita, 2015, p. 69).

Des initiatives comme le film *Bagages* (parascolaires) sont aussi des exemples à prendre en considération. Dans le documentaire « *Bagages* » réalisé par Paul Tom, des jeunes immigrants, entre 12 et 17 ans, de l'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont, montent sur scène et prennent la parole. Différents sujets sont abordés tout au long du film comme l'apprentissage du français, les différences entre leur pays d'accueil et leur pays d'origine, leurs inquiétudes, leurs rêves et surtout leur construction identitaire. Le film montre les bénéfices des arts dramatiques sur l'inclusion, la motivation et l'apprentissage de la langue chez ses jeunes issus de l'immigration (Tom & Lefebvre, 2017).

D'autres chercheurs et chercheuses ont aussi documenté les bénéfices d'activités dites « citoyennes ». En effet, avec la ratification de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) ou Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée par les Nations Unies en 1989, plusieurs « projets de réforme éducative qui intègrent, entre autres, des enseignements obligatoires en matière d'éducation à la citoyenneté dans leur programme officiel » ont vu le jour, donnant lieu autant à des programmes officiels ou nationaux en éducation qu'à des programmes ou activités menées par des OC (Potvin et Benny, 2013, p. 10). Ces programmes demeurent importants afin d'éduquer aux droits démocratiques et aux devoirs comme citoyens, pour développer un meilleur « vivre ensemble » et un sentiment d'appartenance aux valeurs communes d'une société.

Plusieurs recherches ont mis en lumière les effets positifs des activités parascolaires sur les jeunes, issus de l'immigration, comme le sentiment d'appartenance à un groupe, la création d'un lieu propice à l'écoute et la communication, le développement de compétences et d'habiletés sociales (Roy et Boucher, 2011 ; Armand *et al.*, 2013 ; Mc Cabe, 2017) ou encore une meilleure maîtrise de langue du pays d'accueil (Rachita, 2015 ; Armand, 2016).

Toutefois, les activités parascolaires ne sont pas toujours accessibles pour la population cible (Mc Andrew *et al.*, 2015). De plus, ces dernières émanant du système institutionnel lui-même, elles peuvent parfois ne pas convenir aux jeunes et représenter la continuité de l'oppression systémique (Brabant *et al.*, 2016). À ce

propos, les activités extrascolaires peuvent être une bonne option pour toucher le public cible. Le milieu communautaire est de plus en plus sollicité par les personnes immigrantes, et peut proposer ce type d'activités.

1.2.2 Les activités extra-scolaires à travers le milieu communautaire

Un lieu sécurisant, liant familles immigrantes, institutions et société d'accueil

Traditionnellement, au Québec, le milieu communautaire « continue d'expérimenter de nouvelles pratiques sociales destinées à réduire la marginalisation chez les citoyens et à aider leur autonomie » (Duval *et al.*, 2004, p. 8). La professionnalisation du milieu communautaire prend effet dans les années 60 au Québec (Bélanger *et al.*, 2014 ; Bergeron-Gaudin, 2019).

Les différentes générations d'acteurs communautaires ont évolué au fil des décennies, chacune apportant sa contribution à la lutte pour l'amélioration des conditions de vie des populations et la défense des droits, en réaction aux défis sociétaux de leur époque (Bourque *et al.*, 2016). De plus, le milieu communautaire délivre une éducation non formelle qui se distingue de l'éducation dite formelle, c'est-à-dire celle qui s'opère dans les écoles, le secondaire, les cégeps et l'université. Toutes ces institutions partagent des buts, des objectifs et des fonctionnements communs. Elles se consacrent entièrement à l'éducation, emploi des professionnels formés et diplômés dans cette voie, et « elles sont soumises à des obligations, qui sont de plus, imposées nationalement (condition d'accès, horaires, programmes, évaluation, délivrance des diplômes, etc. » (Jacobi, 2018, p. 2). Jacobi définit les lieux d'éducation et d'apprentissage non formel comme étant :

« Tous les espaces, les équipements et institutions qui en dehors de l'école (...) favorisent la diffusion des savoirs et de la culture qu'elles soient savantes ou populaires ; l'éducation et l'acculturation des enfants, des jeunes, et des adultes ; et que cela soit fait de façon consciente, volontaire et organisée ou de façon inconsciente, implicite, par imprégnation » (Jacobi, 2018, p. 6).

Les OC travaillant notamment auprès des jeunes issus de l'immigration représentent « un espace sécurisant et respectueux (qui) est nécessaire pour que les jeunes puissent s'ouvrir, se confier et s'exprimer sur leurs expériences s'ils le désirent » (Perras-Chenail, 2008, p. 102). D'un côté, les OC exercent des responsabilités que l'État lui délègue, comme l'éducation (cours du soir, cours de francisation, aide aux devoirs, aide administrative), service de repas à midi pour les élèves des écoles voisines ou encore des services pour les parents (Kanouté, 2003). De plus, force est de constater que c'est aussi un lieu de partage et de rencontres autour d'activités diverses (culturelles, sportives, manuelles). Lorsque l'école n'est pas en mesure d'établir un lien efficace entre la société hôte et les jeunes apprenants, le milieu communautaire se présente souvent

comme une alternative essentielle. En effet, il s'efforce de maintenir une accessibilité accrue pour les familles immigrantes qui le sollicitent, en utilisant un langage simple qui ne place pas les participants dans une position d'infériorité ou d'évaluation de leurs connaissances (Kanouté, 2003). En outre, dans leur recherche qualitative sur l'expérience socio-scolaire d'élèves (12 à 17 ans) issus de l'immigration fréquentant des écoles secondaires en milieux défavorisés à Montréal, Kanouté et ses co-chercheuses (2016) mettent en lumière les perceptions de ces jeunes concernant leur rapport à l'école, aux enseignants, aux pairs, ainsi qu'à la langue et à leur identité culturelle. Leurs résultats montrent que « Plusieurs jeunes pensent que leur participation aux activités organisées par les OC les aide à améliorer leur expérience scolaire » (Kanouté *et al.*, 2016). De plus, elles remarquent que la participation aux activités proposées par des OC permet d'« améliorer la confiance en soi des jeunes (élèves) de 1^{re} génération issue de l'immigration ». Elles constatent que les programmes communautaires pour les élèves sont essentiels, car ils complètent et soutiennent le rôle de la famille et de l'école dans leur développement. Les chercheuses précisent « Encore une fois, la contribution des OC à l'épanouissement du jeune et de l'élève est manifeste » (Kanouté *et al.*, 2016, p. 22). Cette affirmation s'appuie sur le rôle essentiel que jouent les OC en offrant aux jeunes un espace de soutien, de reconnaissance et d'expression. Ils agissent comme des relais lorsque l'école ne parvient pas à répondre pleinement à leurs besoins éducatifs et identitaires. Ainsi, les activités proposées par les OC, qu'elles soient créatives, artistiques, sportives ou citoyennes, offrent aux jeunes des occasions concrètes de développer des compétences et de se sentir compétents et reconnus. En valorisant les langues, les cultures et les parcours des jeunes, ces milieux renforcent leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance. Ils permettent également de créer des liens significatifs avec des adultes de confiance, offrant un soutien relationnel et affectif souvent absent dans le cadre scolaire. Lorsque les jeunes se sentent jugés ou exclus à l'école, ces espaces deviennent des lieux d'expression libre, de sécurité et de valorisation (Rahm *et al.*, 2013).

Ils occuperaient une place importante dans le processus d'intégration des familles immigrantes et de leurs enfants au sein de la société d'accueil (Perras-Chenail, 2008 ; Rahm *et al.*, 2013 ; Kanouté *et al.*, 2016 ; Rahm *et al.*, 2022). De plus, ces organismes permettraient de tisser des liens entre les familles et les institutions du pays d'accueil. Un atout majeur pour cette population même si, malheureusement, cela peut parfois entraîner certaines frictions entre les deux milieux (Mc Andrew *et al.*, 2015). Lors de sa recherche sur *le point de vue des parents issus de milieux défavorisés sur le parcours scolaire de leurs enfants*, Kanouté (2003) relate le besoin pour les parents d'une continuité entre l'école et le milieu communautaire, vu comme un relais de l'école.

« Des répondants ont souligné qu'il serait nécessaire d'accorder une place plus importante aux ressources communautaires pour compléter les efforts déployés par l'école. L'un d'eux explique que l'intervention des organismes est nécessaire pour prendre le relais de l'école en dehors des heures de classe, car "quand l'école est finie, l'école n'est plus là". » (Kanouté, 2003, p 48).

Les activités communautaires doivent jouer un rôle central dans les stratégies visant à soutenir le retour en formation des jeunes de 16 à 24 ans. Dans leur rapport sur le programme non reconduit de formation des 16-24 ans, Bourdon et al. (2011) conseillent de renforcer les collaborations entre les organisations communautaires et les institutions éducatives, car ces partenariats permettent de créer un réseau de soutien élargi autour des jeunes, favorisant leur intégration et leur persévérance scolaire. De plus, il est recommandé de valoriser l'implication active des jeunes dans les activités communautaires, car cela contribue à développer leur sentiment d'appartenance, leur motivation et leur engagement envers leur parcours éducatif. Ces approches soulignent l'importance de l'environnement communautaire dans la réussite éducative. De plus, Rahm et ses co-chercheur.es (2013) soulignent que les actions et projets communautaires faciliteraient l'acculturation des jeunes adultes apprenant en les exposant aux pratiques sociales et culturelles de la société d'accueil. De ce fait, ils fourniraient un accès précieux à des modèles socioculturels locaux, à des ressources supplémentaires et à des opportunités d'apprentissage complémentaires à l'école (Rahm *et al.*, 2013, Kanouté et al., 2016). En outre, ils contribueraient à surmonter diverses barrières linguistiques grâce aux activités proposées et une immersion avec des francophones (Conseil de la famille et de l'enfance, 2005). En somme, ces programmes joueraient un rôle essentiel dans la réussite sociale des personnes issues de l'immigration favorisant leur intégration, en leur offrant un soutien précieux pour s'adapter à leur nouvelle société d'accueil.

Selon les travaux de recherche qualitative de Rahm et ses co-chercheurs (2022) sur la participation à des activités scientifiques dans des OC, de jeunes issus de l'immigration de 12 à 17 ans : les activités artistiques au sein des OC, dépourvues d'un système de notation, offrent un espace propice à l'épanouissement de certains élèves. Ils peuvent s'y investir sans les contraintes et le stress associés à la performance et à la réussite académique. Cette liberté d'expression artistique est cruciale, car elle permet à ces élèves de trouver leur voie. Comme l'a souligné Perras-Chenail (2008), une telle approche peut encourager l'ouverture d'esprit, susciter le désir de changement, favoriser l'implication citoyenne et stimuler la pensée critique. Les arts deviennent ainsi un moyen puissant de « favoriser la diversité et l'inclusion » (Perras-Chenail, 2008, p. 25). Néanmoins, il est essentiel de noter que les projets extra-scolaires dépendent souvent de volontaires dévoués ou d'OC. Ces initiatives sont constamment à la recherche de subventions et sont vulnérables à chaque modification budgétaire ou changement de gouvernement, que ce soit au niveau fédéral ou provincial. Cette fragilité financière compromet leur stabilité à long terme. Le manque de financements et de pérennité

(Perras-Chenail, 2008) explique en partie pourquoi il existe peu de ressources et de connaissances concernant les effets des activités extra-scolaire citoyennes sur l'estime de soi et la motivation scolaire des jeunes adultes (18-24 ans) de première génération. La présente recherche vise à combler cette lacune en collectant des données pertinentes sur le sujet. Il est important de souligner que la compréhension de cette relation potentielle pourrait apporter des éclaircissements significatifs sur les effets perçus des activités citoyennes sur le développement personnel des jeunes adultes de première génération issus de l'immigration.

C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, nous allons observer la mise en place d'ateliers citoyens, culturels et artistiques d'une table de concertation de l'ouest de l'île de Montréal.

1.2.3 Le programme extra-scolaire ciblé

À la suite d'un appel d'offres du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), la table de concertation de Lachine, un arrondissement de Montréal, développe un programme d'activités citoyennes avec des jeunes personnes de la 1^{ère} génération issue de l'immigration allant de 14 à 24 ans. Ce curriculum est divisé en trois phases distinctes : idéation, communication et réalisation. Ces trois phases comprennent 15 ateliers distincts, axés sur la mise en pratique, le développement du projet et l'enrichissement culturel (voir APPENDICE A). Les participants disposeront de 15 000 dollars par projets choisis, qu'ils devront utiliser et gérer collectivement. Lors de la phase d'idéation, six ateliers sont menés. Tout d'abord, les participants sont invités à se présenter et découvrir les intervenants et leurs pairs. Le but étant de créer un sentiment d'appartenance au groupe et d'en faire sortir des valeurs pour la suite de l'expérience. Lors du premier atelier, les participants déterminent une charte des valeurs du groupe. Par la suite, les participants sont initiés aux principes fondamentaux de la démocratie participative, mettant particulièrement l'accent sur l'outil du budget participatif. Cela englobe son histoire, la diversité des budgets participatifs, le système de vote, ainsi que des exemples de réalisations concrètes. Cela permet à tous les participants de partir d'une même base pour commencer leurs projets. Avant de développer leurs idées pour la gestion et la mise en place du budget participatif, les jeunes personnes participantes sont amenées à découvrir le quartier et ses OC. Le but étant qu'elles découvrent ce qui peut se faire, et connaître des organismes dont ils ignoraient peut-être l'existence. Pour clore la phase d'idéation, les participants formulent leurs idées de projets. Les intervenants les accompagneront pour faire leur choix, valider ce qui est faisable ou non.

La deuxième phase est la phase de communication. Ici, les jeunes vont apprendre à communiquer sur leurs projets. Ils et elles découvrent comment communiquer pour que les habitants du quartier votent pour leur projet. Durant cinq ateliers, ils sont initiés à la prise de son pour faire des balados et communiquer sur leur projet, mettre en image leur projet, rédiger un article de presse, et enfin prendre la parole en public. Au cours de ces 5 ateliers, les participants découvrent diverses stratégies de communication à travers lesquelles ils peuvent s'exprimer artistiquement.

Enfin, lors de la réalisation, les jeunes se réunissent lors de 5 ateliers distincts. Ils et elles vont établir un plan d'action pour mener leur projet, gérer leur budget et avoir un suivi spécialisé avec des intervenants spécifiques. Au mois de juin, les jeunes ont accès à un suivi pour le déroulement de leur budget participatif. Ce type de projet est né de la mise en lien entre les désirs des jeunes et les besoins de la communauté du quartier ciblé. À travers la gestion d'un projet participatif, il vise à favoriser l'engagement actif des jeunes dans la vie locale du quartier et renforcer leur capacité à agir.

L'année scolaire étant déjà entamée, la recherche se focalise sur les phases de communication et de réalisation (la phase d'idéation s'est terminée en décembre 2023). Lors de ces phases, des volets citoyens culturels et artistiques ont été développés. Afin de pouvoir avoir un point de vue dans son ensemble, nous avons choisi d'observer des ateliers de chaque volet (2 ateliers culturels et artistiques et 2 ateliers citoyens).

1.3 PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE

1.3.1 Pertinence scientifique : combler le manque de connaissances sur le potentiel de l'art sur l'estime de soi et la motivation scolaire

Les jeunes adultes de première génération issue de l'immigration font face à des défis uniques, tels que l'intégration culturelle, le bilinguisme et la gestion des attentes familiales. En étudiant cette population spécifique, la recherche contribuera à une meilleure compréhension des dynamiques interculturelles et des stratégies efficaces pour soutenir ces jeunes dans leur parcours éducatif. Bien que les bienfaits des activités parascolaires et extra-scolaires artistiques et culturelles soient largement reconnus, il reste encore des lacunes dans notre compréhension de leur contribution à l'estime de soi et à la motivation scolaire chez les jeunes adultes issue de l'immigration de 1^{ère} génération. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs recherches portent sur les effets perçus chez les élèves du primaire (Mc Andrew, 2015) et du secondaire (Pageau et D'Amours, 2005 ; Armand *et al*, 2013 ; Kanouté *et al*, 2016 ; Bourassa-Dansereau, 2017, Rahm *et al.*, 2022) et non les jeunes adultes. De plus, la présente recherche se questionne ainsi sur les effets perçus de la participation à une activité citoyenne sur l'estime de soi du participant. Tout cela souligne l'importance de poursuivre les investigations dans ce domaine pour mieux orienter les politiques éducatives

et les pratiques pédagogiques. En renforçant nos connaissances sur les bénéfices des ateliers citoyens qui comportent des dimensions culturelles et artistiques et s'adressant aux jeunes adultes de 18-24 ans issus de l'immigration, cette étude souhaite contribuer à éclairer davantage cette dimension importante de l'éducation sur la motivation et l'estime de soi.

1.4 Pertinence sociale : les bienfaits des activités extrascolaires sur les jeunes de première génération issus de l'immigration

Selon les études citées, les activités parascolaires ou extrascolaires joueraient un rôle crucial dans le parcours éducatif et social des jeunes de 1^{ère} génération issue de l'immigration au Québec (Rachita, 2015 ; Mc Andrew, 2015 ; Kanouté et al, 2016 ; Bourassa-Dansereau, 2017, Rahm et al., 2022). Ces programmes offrent une pertinence sociale inestimable en favorisant l'intégration, le développement personnel et l'adaptation à la société québécoise, tout en préservant et en célébrant leur héritage culturel.

La participation à des activités extrascolaires renforce les liens sociaux, réduit le risque d'isolement et favorise l'intégration sociale, en aidant ces jeunes à établir des relations significatives en dehors de leur famille et de leur quartier d'origine.

De plus, ces programmes offrent aux jeunes adultes de première génération des opportunités de développement personnel essentielles. Des activités artistiques, sportives, ou culturelles, par exemple, peuvent contribuer à l'amélioration, du pouvoir d'agir (empowerment et agentivité) et des compétences en communication (Pageau et D'Amours, 2005 ; Rachita, 2015 ; Bourassa-Dansereau, 2017).

Par ailleurs, les activités extrascolaires permettent aux jeunes issus de l'immigration de préserver et de valoriser leur héritage culturel et « aux intervenants de voir l'importance de prendre en compte les intérêts et les ressources des jeunes à travers leur participation » (Rahm *et al.*, 2013, p. 94). Les groupes culturels et artistiques, par exemple, leur offrent l'occasion de partager leurs traditions avec leurs pairs québécois, renforçant ainsi la diversité culturelle de la société québécoise. Cela contribue à l'enrichissement de la société et à la compréhension interculturelle.

En somme, les activités en dehors de l'école revêtent une grande pertinence sociale pour les jeunes de première génération issue de l'immigration au Québec. Elles favorisent leur intégration sociale, leur développement personnel, tout en célébrant leur héritage culturel.

Ainsi, la pertinence sociale de cette recherche réside dans sa capacité à éclairer les dynamiques d'estime de soi et de motivation des jeunes adultes, en particulier ceux de première génération issue de l'immigration. En explorant les effets de leur participation à des activités citoyennes, cette étude vise à mieux comprendre

comment des espaces collectifs de création et d'expression peuvent contribuer positivement sur leur estime de soi et leur motivation.

Dans un contexte où l'intégration sociale et la participation citoyenne des jeunes sont des enjeux centraux pour de nombreuses communautés, cette recherche propose de documenter les leviers qui favorisent un engagement positif et durable. Elle offre ainsi aux organismes communautaires, aux institutions et aux décideurs des connaissances précieuses pour concevoir et adapter des initiatives qui répondent aux besoins spécifiques des jeunes adultes.

Finalement cette recherche revêt une grande importance dans le contexte actuel, où l'intégration réussie de jeunes immigrants dans leur société d'accueil est cruciale.

1.5 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

1.5.1 La question de recherche

La problématique de cette étude se concentre sur l'examen des effets perçus potentiels des activités citoyennes et culturelles sur l'estime de soi et la motivation chez les adultes âgés de 18 à 24 ans de première génération issue de l'immigration. Comme nous l'avons développé précédemment, pour aborder cette problématique, cette étude se penchera spécifiquement sur les ateliers citoyens culturels et artistiques proposés par un organisme communautaire de l'ouest de l'île de Montréal, à un groupe de jeunes issus de la première génération de l'immigration.

La question principale de recherche serait alors : *Comment une activité citoyenne influence-t-elle l'estime de soi et la motivation des jeunes adultes de 18 à 24 ans de première génération issue de l'immigration ?*

1.5.2 Objectif principal de la recherche

L'objectif de cette étude qualitative est d'explorer les perceptions et expériences des participants concernant les ateliers citoyens, afin de comprendre comment ceux-ci influencent leur estime de soi et leur motivation scolaire.

CHAPITRE 2

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le précédent chapitre, nous avons établi que les apprenants entre 18 et 24 ans de première génération issue de l'immigration peuvent rencontrer de la démotivation scolaire et faire face à des obstacles qui affectent leur estime de soi et leur motivation, deux facteurs d'obstacles dispositionnels (Potvin et Leclercq, 2015) qui jouent un rôle important pour la persévérance et la réussite scolaire. Cependant, peu d'études portent sur cette population et encore moins sur les facteurs pouvant favoriser leur estime de soi.

Cette recherche s'appuie sur plusieurs concepts et modèles théoriques qui seront définis dans ce chapitre : les concepts d'estime de soi, d'extra-scolaires et de motivation scolaire à travers les théories de la dynamique motivationnelle (Viau et Louis, 1997), de l'autodétermination (Déci et Ryan, 2000) et de la jeunesse positive de Lerner (2005). Nous exposons donc dans ce chapitre nos choix conceptuels et théoriques.

2.1 L'ESTIME DE SOI

Une importante littérature scientifique en psychologie et en éducation a défini le concept d'estime de soi, qui ferait référence à l'appréciation positive de soi-même. Dans *Le dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (2005), l'estime de soi représente la valeur qu'un individu s'accorde globalement, valeur qui fait appel à la confiance fondamentale en son efficacité et en son mérite. Le terme estime vient du latin *estimare* qui signifie évaluer, dans le sens de déterminer la valeur et avoir une opinion certaine. Les Grecs parlaient d'*axioprepia* qui désigne l'honneur de soi et la dignité personnelle. Ces attributs demeurent en constante évolution pour trouver un équilibre sain (Dolan *et al.*, 2010).

Nous présenterons plus en détail ci-après les définitions du concept d'estime de soi et de bonne estime de soi en psychologie, ainsi que son lien avec la réussite scolaire.

2.1.1 Le concept de l'estime de soi

« Intuitivement, nous savons que l'« estime de soi » est un trait de caractère souhaitable et positif, à plus forte raison quand elle est bien équilibrée et qu'elle ne confine ni à la haine de soi ni au narcissisme » (Dolan et al., 2010, p. 67)

Il est évident que chaque individu possède une conception de soi-même multiple qui fait référence à des événements passés et présents.

Les pionniers du concept d'estime de soi en psychologie sociale sont James (1890) et Cooley (1902). Ils ont contribué de façon majeure au développement de ce concept (Tremblay, 2010). James considère l'estime de soi comme un sentiment de satisfaction ou de mécontentement de soi-même. Selon l'auteur, l'estime de soi dépend des attentes de la personne et de l'écart entre ce qu'elle est et ce qu'elle aspire à être. En fonction de la valeur et des ambitions qu'elle accorde à ses actions, elle pourra ressentir soit un échec, soit une réussite. Il l'aborde comme « la conscience de la valeur du moi » (James *et al.*, 1915, p. 228). Ainsi, un individu peut être mauvais dans une discipline, une tâche, un métier, mais si l'attente est faible elle impactera peu sa propre estime de soi. Pour sa part, Cooley (1902) associe l'estime de soi à l'autre. Ainsi, l'approbation et le jugement de l'autre vont participer au développement positif ou négatif de l'estime de soi.

Le sociologue Morris Rosenberg consacrera ses recherches à ce concept. Il met sur pied un test quantitatif en 1979, composé de 10 questions, et validé en français par Vallières & Vallerand (1990). Pour Rosenberg, l'estime de soi est l'une des trois composantes du concept de soi, avec le sentiment d'efficacité personnel et les identités de soi.

De plus, des recherches mettent en évidence que l'estime de soi est reliée à l'écart entre le « soi idéal » et le soi « réel ». Plus l'écart est grand, plus l'estime de soi sera faible (Rogers, 1961 ; Higgins, 1987). Rogers appelle cela la dissonance du soi. Si la dissonance du soi est faible, cela signifie que l'écart entre le soi idéal et le soi réel est petit, et cela conduit à une estime de soi élevée (congruence). En revanche, si la dissonance du soi est élevée, cela peut entraîner des sentiments de frustration, d'insatisfaction et d'autodépréciation, ce qu'il nomme l'incongruence.

Il est certain que la valeur que chaque individu s'attribue est le fruit d'une dynamique complexe qui relève de la façon dont on se voit et comment les autres nous voient. Ici, l'avis considéré par l'individu est celui des proches (Croizet et Martinot, 2003).

L'estime de soi est un sentiment qui se construit dès le plus jeune âge avec l'approbation parentale pour apparaître vers l'âge de 8 ans. L'approbation parentale va par la suite évoluer vers celles des pairs en

grandissant, vers 10 ans, l'appréciation des camarades de l'école devient très importante dans le développement de l'enfant. Par la suite, celle-ci aura un impact plus particulièrement lors du départ du foyer parental (Harter, 1999). C'est ainsi que l'estime de soi va être touchée positivement ou négativement par l'entourage proche, mais aussi par les supérieurs hiérarchiques et les pairs de chaque individu. Cooley parle du soi miroir, « *looking-glass self* », c'est-à-dire le fait de se voir à travers les autres en se construisant soi-même. La théorie du soi-miroir (*looking-glass self*) de Cooley repose sur ce célèbre principe largement reconnu par les chercheurs anglo-saxons : « Chacun a son miroir qui permet à l'autre de se voir » (Famose et Bertsch, 2017, p. 60).

Pour leur part, dans leur ouvrage *mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Croizet et Martinot (2003) cherchent à vérifier s'il y a un lien entre la stigmatisation des populations et des individus et une estime de soi plus ou moins négative. Lors de cette recherche réalisée sur plus de 20 ans, les chercheurs se sont intéressés aux personnes appartenant aux catégories « noirs, chicanos, femmes, homosexuels, délinquants juvéniles, personnes obèses, à retard mental, avec des problèmes d'apprentissage, physiquement handicapés » (Croizet et Martinot, 2003, p. 6). Les chercheurs montrent que les personnes stigmatisées auraient recours à une protection de l'estime de soi et cela permettrait de ne pas avoir une plus faible estime de soi que les personnes non stigmatisées (Croizet et Martinot, 2003, p. 9). Ils ajoutent que trois stratégies de protection de l'estime de soi sont mises en place : la comparaison entre personnes stigmatisées, le sentiment d'appartenance et de respect d'un groupe social, et la comparaison avec des personnes non stigmatisées. Si ces stratégies ne sont pas développées, alors l'individu peut avoir une plus faible estime de soi (Croizet et Martinot, 2003).

Toutefois, ils soulignent qu'il est important de prendre en compte « la nature du stigmate (visible ou invisible), à la régularité ou non des rapports entre certains groupes stigmatisés et les groupes privilégiés, ou encore à la stabilité et la chronicité de la discrimination » (Croizet et Martinot, 2003, p 9).

2.1.2 L'estime de soi et la réussite scolaire

Puisque notre étude s'intéresse à une population ayant entre 18 et 24 ans, il est important de parler des effets sur le rapport aux études que peut avoir une bonne ou mauvaise estime de soi. Dans ce contexte, il est pertinent d'aborder l'étude réalisée par Delphine Martinot en 2005 sur la connaissance de soi et l'estime de soi pour une réussite scolaire. Elle vise à montrer les liens entre la connaissance de soi, la réussite scolaire et le maintien d'une bonne estime de soi. La chercheuse part de la croyance sociale selon laquelle :

« Bien se connaître, c'est être capable de choisir des objectifs adaptés, donc réalisables. Avoir une bonne estime de soi est censé favoriser notre succès personnel, notre santé, notre réussite sociale » (Martinot, 2005, p. 483).

Comme nous l'avons vu plus haut, l'estime de soi est liée aux propres attentes de l'individu sur ses actions. Dans le milieu scolaire, l'apprenant peut avoir recours à des stratégies de protection de son estime de soi. Martinot (2005) met en évidence qu'une bonne estime de soi est primordiale pour pouvoir lutter contre le décrochage scolaire. En effet, elle favoriserait l'efficacité, l'apprentissage de bonnes stratégies, la motivation et la persévérance scolaire. Son travail montre que les élèves ayant une estime de soi élevée sont plus enclins à s'engager activement et à surmonter les obstacles académiques. Par exemple, il peut se « désidentifier » d'une matière afin de ne pas affecter son soi idéal. Cela s'ajoute à une baisse de la motivation intrinsèque qui entraîne de moins en moins de travail dans la matière touchée (Martinot, 2005, p. 495). D'autres études soulignent l'interconnexion de ces deux concepts et leur impact sur la réussite éducative. Enfin, Viau (1994) analyse les perceptions de soi et leur impact sur la motivation scolaire, en soulignant que l'estime de soi constitue un facteur clé de la motivation. Il met en valeur que les élèves avec une perception positive d'eux-mêmes sont plus motivés à s'investir dans leurs études et à atteindre leurs objectifs académiques. Ces recherches convergent pour démontrer que l'estime de soi est un élément central de la motivation scolaire, influençant de manière significative l'engagement et la réussite des élèves dans leur parcours éducatif.

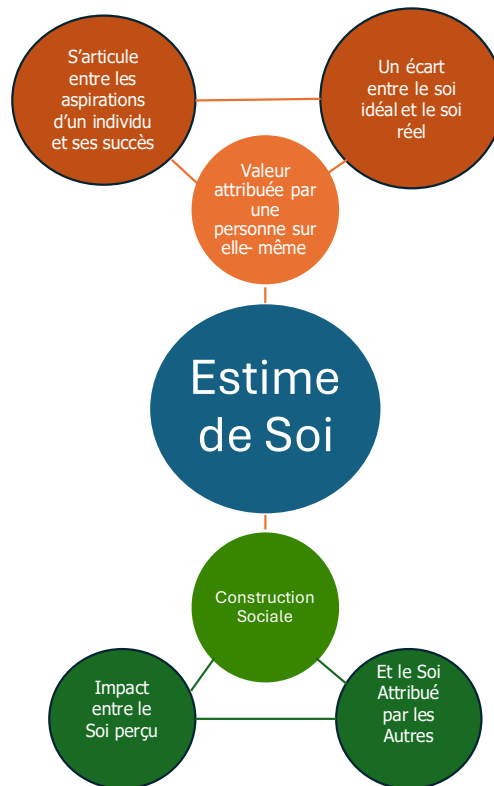
Pour reprendre, l'estime de soi est donc l'un des déterminants de la motivation en contexte scolaire (Viau et Louis, 1997). À contrario, une faible estime de soi causerait des difficultés d'intégration et d'adaptation scolaires, ainsi qu'une minimisation du potentiel de l'individu (Bardou *et al.*, 2012, p. 436).

2.1.3 Le concept retenu pour la présente recherche

Dans le cadre de cette recherche, l'estime de soi est définie comme une valeur attribuée par une personne sur elle-même, ou en d'autres mots « si elle s'aime ou ne s'aime pas » (Martinot, 2005, p. 484). Cette valeur s'articule avec les aspirations d'un individu et ses succès, et développe ou non un écart entre le soi idéal et le soi réel. Elle est aussi la résultante d'une construction sociale considérant l'impact entre le soi perçu et le soi attribué par les autres.

L'estime de soi est vue comme un bon indice du bien-être social en psychologie (Langlois Mayer, 2021). Dans plusieurs recherches scientifiques, on aborde l'estime de soi comme étant bonne ou faible, stable ou instable, haute ou basse (Tremblay, 2010). Dans la présente recherche, nous souhaitons cibler le développement de la bonne estime de soi et de la motivation scolaire en lien avec des activités extrascolaires.

Figure 2.1 Figure adaptée pour le présent mémoire, issue des théories de James (1890), Cooley (1902), Roger (1961) et Higgins (1987)



2.2 LES ACTIVITÉS EXTRA-SCOLAIRES ET LA MOTIVATION

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, les activités extra-scolaires sont des ressources et outils pour la persévérance scolaire, l'affirmation de son identité, la prise de parole, la confiance en soi, la création de lien entre pairs et le sentiment d'appartenance à un groupe. En outre, selon plusieurs études, ces activités augmenteraient la motivation intrinsèque et extrinsèque des participants (Viau, 1994; Harrar, 2021). On peut ajouter que les activités extrascolaires permettent aux participants de sortir de la routine

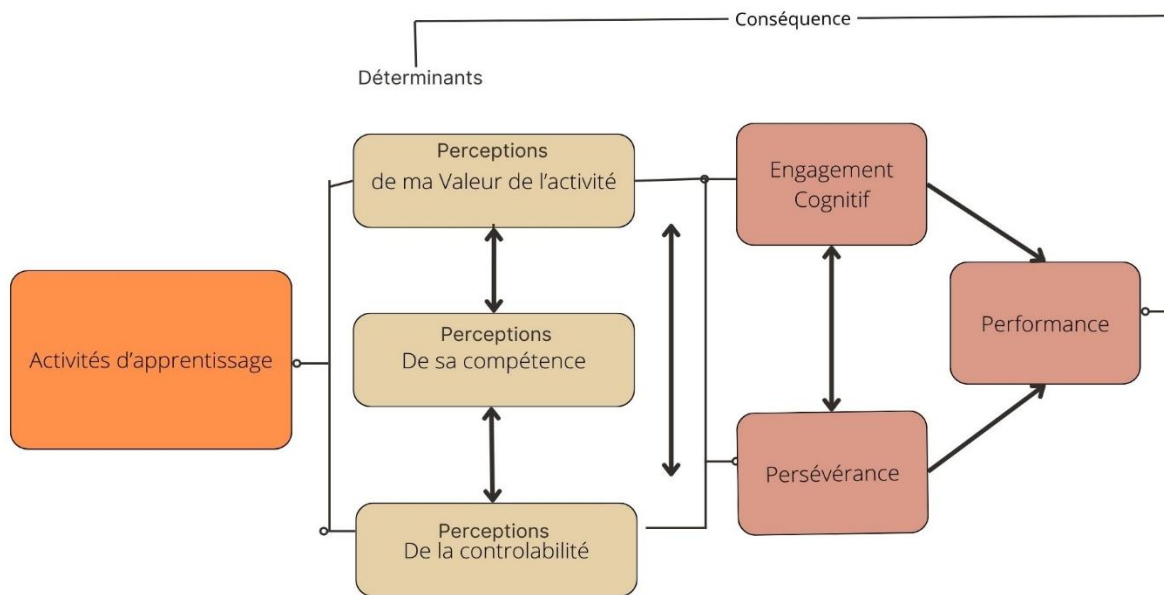
scolaire et du stress lié à la notation (Harrar, 2022). Pour finir, la motivation est essentielle à la réussite et persévérance scolaire (Martinot, 2005).

Pour cette recherche, nous nous appuyons sur la théorie de la dynamique motivationnelle conceptualisée par Viau et Louis (1997) et sur la théorie conceptuelle liée au parascolaire de Denault, Thouin et Dupéré (2019).

2.2.1 La théorie de la dynamique motivationnelle de Viau et Louis (1997)

D'abord, nous adaptons la théorie de la dynamique motivationnelle à un contexte d'apprentissage en milieu communautaire. Le modèle conceptualisé par Viau et Louis est un modèle micro, c'est-à-dire qu'il est spécifique à une activité d'apprentissage. Ce modèle se fonde sur trois déterminants de perceptions qui influencent par la suite l'engagement cognitif, la persévérance et la performance. Afin de mieux comprendre ce dernier, nous choisissons de vous présenter la figure ci-dessous qui illustre les travaux de Viau et Louis (1997).

Figure 2.2 Le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire librement adapté pour la présente recherche (Viau et Louis, 1997)



Pour commencer, la valeur de l'activité d'apprentissage est déterminée par l'intérêt et l'utilité du participant pour le contenu abordé. L'activité citoyenne, qui sera observée dans la présente recherche, est une activité d'apprentissage permettant de toucher plusieurs intérêts et dimensions expérientielles du participant (vie quotidienne, gestion de budget, résolution de problème, collaboration, mise sur pied d'un projet concret, projet artistique de communication).

Deuxièmement, la perception de la compétence est définie par Viau et Louis (1997) comme la vision et la perception que le participant a de ses capacités à réussir l'activité. La perception qu'un étudiant possède de sa propre compétence se répercute sur sa perception de la contrôlabilité de l'activité, son engagement cognitif, ses émotions et sa performance.

Troisièmement, la perception de la contrôlabilité de l'activité regroupe trois aspects. Tout d'abord l'explication de sa réussite ou de sa mise en échec avec des causes internes ou externes. Par la suite, il y a une évaluation personnelle du « degré » de contrôlabilité face à sa réussite ou à ses échecs, allant de la contrôlabilité forte (le participant se sent responsable des causes de ses succès ou de ses échecs) ; contrôlabilité faible (le participant ne se désigne pas responsable des causes de ses succès ou échecs). Enfin, les caractéristiques des activités d'apprentissages vont déterminer l'engagement du participant.

Pour conclure, un participant qui pense avoir le contrôle sur son processus d'apprentissage s'engagera pleinement sur le plan cognitif.

2.2.2 Les conséquences de la dynamique motivationnelle

Selon Viau et Louis (1997), les perceptions du participant auront un impact sur l'engagement cognitif, la persévérance et la performance. Tout d'abord, l'engagement cognitif représente l'implication mentale et le degré d'effort que le participant déploie pour l'activité. Si le participant ressent une contrôlabilité forte pour l'activité, il s'engagera davantage cognitivement. Ensuite, la persévérance représente le temps consacré par le participant afin de réussir une tâche donnée lors de l'activité d'apprentissage. Cela comprend, la prise de note, la compréhension, la réalisation de ses erreurs, le temps de la pratique. La persévérance est reliée à l'engagement cognitif. Si ce n'est pas le cas, la performance sera faible. Enfin, la performance est une conséquence indirecte de la motivation. Elle joue sur la perception qu'aura le participant sur lui-même et influence sa motivation. En conclusion, les chercheurs terminent leur article par :

« En faisant ressortir les relations qui existent entre les différentes composantes du modèle, on a pu constater que la motivation de l'étudiant en contexte scolaire est un phénomène complexe qui prend sa source dans les perceptions qu'a l'étudiant de lui-même et de son environnement et que ces perceptions ont des conséquences importantes sur son apprentissage » (Viau et Louis, 1997, p.153).

2.2.3 La théorie de l'autodétermination et la motivation scolaire

En nous appuyant sur les travaux de Denault, Thouin et Dupéré (2019) sur les activités parascolaires, nous choisissons d'inclure la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) à notre recherche sur les activités extrascolaires citoyennes menées par l'organisme participant à cette étude, financée par le MIFI.

La théorie de l'autodétermination (TAD) est une théorie de la motivation et de la personnalité développée par Edward Deci et Richard Ryan en 1985 et mise à jour en 2000. Cette théorie vise à expliquer comment les individus sont motivés à poursuivre des activités spécifiques et à atteindre des objectifs, en particulier dans le contexte de l'accomplissement de soi et de la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux.

Elle contient de 5 composantes théoriques : la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique, la théorie des orientations de causalité, la théorie des besoins psychologiques (TBP) et la théorie du contenu des buts (Paquet *et al.*, 2016, p. 269).

Pour cette recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement à la TBP. Selon la TBP, les individus ont trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation sociale. Le besoin d'autonomie se réfère à la perception de l'individu d'être à l'origine de ses propres comportements et de ses choix. « Pour ce qui est du développement de l'identité et de l'estime de soi, le soutien à l'autonomie est encore essentiel » (Bouffard, 2017, p. 232). Le besoin de compétence réfère à la perception de l'individu d'être capable de maîtriser une tâche ou une activité. Enfin, le besoin de relation sociale renvoie à la perception de l'individu d'être relié et engagé avec les autres (Fenouillet, 2023, p. 85).

La théorie suggère que lorsque les individus nourrissent et satisfont ces besoins psychologiques fondamentaux, ils sont plus susceptibles d'être intrinsèquement motivés à poursuivre des activités et des objectifs qui sont significatifs pour eux. Cela signifie que leur motivation est basée sur le plaisir de l'activité elle-même, plutôt que sur des récompenses externes, telles que l'argent ou les éloges (Deci, 1971).

De plus, la TAD présente un continuum incluant trois motivations : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

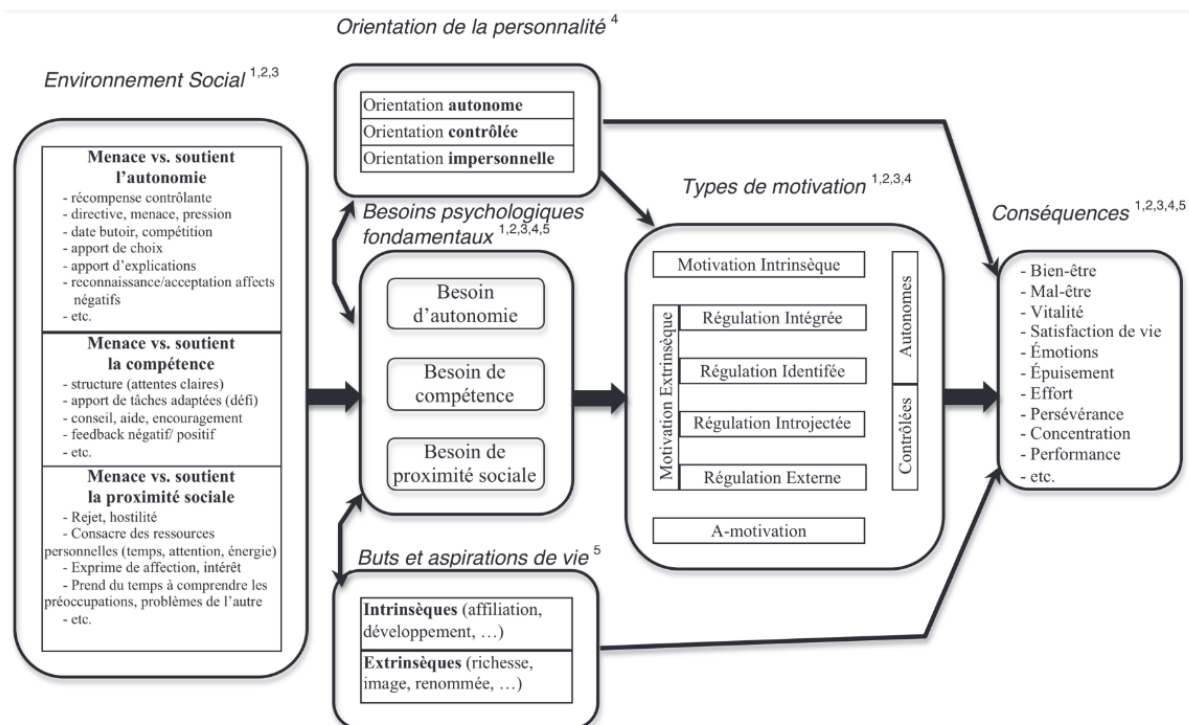
Selon Sarrazin, Deci et Ryan (2011), la première catégorie de motivation concerne la motivation intrinsèque. Celle-ci découle du plaisir et de la satisfaction qui proviennent de l'activité elle-même, sans nécessité de récompenses externes. Elle se fonde sur le besoin d'autonomie et d'autodétermination. On peut identifier trois types de motivations intrinsèques : la motivation intrinsèque à la connaissance (lorsque quelqu'un prend plaisir à apprendre de nouvelles choses), la motivation intrinsèque à l'accomplissement (l'individu trouve satisfaction dans le dépassement de soi), et la motivation intrinsèque à la stimulation (le but est de ressentir des émotions spéciales comme l'amusement, des plaisirs sensoriels, une adrénaline ou de l'excitation).

Deuxièmement, la motivation extrinsèque repose sur des récompenses externes à l'activité, telles que l'argent, les bonnes notes, la reconnaissance sociale ou l'évitement de conséquences négatives. Les individus motivés de manière extrinsèque peuvent ressentir de la pression et peuvent moins s'engager dans l'activité elle-même. Leur attention se porte davantage sur les résultats attendus plutôt que sur le processus en cours. Toujours selon Sarrazin, Deci et Ryan (2011) Il existe quatre sous-types de motivation extrinsèque, allant de la régulation externe (où l'individu est contrôlé par des forces extérieures) à la

motivation extrinsèque intégrée (où l'individu adopte les objectifs de l'activité de manière autonome, comme un moyen d'atteindre un but concret).

Finalement, selon Sarrazin *et al.* (2011), l'amotivation constitue un état où l'individu semble dépourvu de toute motivation. Il se comporte de manière apathique, croyant qu'il ne peut pas influencer significativement son environnement et évitant généralement de s'engager. Il est important de noter que ces différentes formes de motivation ne sont pas fixes, et un même individu peut les expérimenter à des moments différents de son parcours académique, en fonction de l'activité en question. De plus, il est couramment observé que les apprenants motivés intrinsèquement tendent à mieux réussir que ceux motivés extrinsèquement (Sarrazin *et al.*, 2011).

Figure 2.3 La théorie de l'autodétermination, figure de (Sarrazin *et al.*, 2011, p. 277)



Il est pertinent ici de faire le lien avec les travaux de Deci et Ryan (1985) ainsi que Sarrazin et ces collègues, sur le concept de motivation intrinsèque et les activités extra-scolaires. Comme nous l'avons vu, un apprenant motivé intrinsèquement est celui qui réalise, d'abord et avant tout, une activité pour le plaisir qu'elle procure. Une activité réalisée durant leurs temps libres influence l'état motivationnel des participants. Les activités parascolaires, notamment artistiques, ont la possibilité de jouer positivement sur la motivation, plus précisément leur motivation intrinsèque (Deci, 1971). L'activité que nous avons choisi d'observer pour notre recherche se déroulant en dehors de l'école, le choix de celle-ci est complètement personnel et suscite sûrement une motivation intrinsèque de la part des participants. De

plus, il est important de noter ici que dans le cadre de sa recherche, Mc Cabe (2017) constate que les activités parascolaires ont un impact positif sur la motivation lorsqu' « il y a une adéquation entre les besoins développementaux de ces derniers et la présence d'opportunités appropriée dans leur environnement » (Mc Cabe, 2017).

2.2.4 La théorie positive de Lerner

Étant donné le caractère d'éducation citoyenne porté par des ateliers extrascolaires de l'organisme communautaire, il convient d'expliquer la théorie positive de Richard M. Lerner. La théorie positive de Lerner met l'accent sur le développement positif de la jeunesse. Dans ses travaux, l'auteur ne précise pas explicitement l'âge qu'il entend par « jeunesse ». Toutefois, ses études portent principalement sur des groupes de participants âgés de 10 à 24 ans, en mettant particulièrement l'accent sur deux sous-groupes : les adolescents (10-18 ans) et les jeunes adultes (18-24 ans). Cette théorie considère que la jeunesse possède des capacités, des compétences et des ressources qui peuvent être développées pour favoriser leur épanouissement et leur bien-être. Ils jouent un rôle actif sur leur propre développement et peuvent développer à l'âge adulte des capacités saines d'empathie et d'optimisme (Weichold et Silbereisen, 2012).

Selon Lerner, les jeunes ont besoin de cinq éléments clés pour se développer positivement :

- Une connexion positive avec les autres, qui comprend des relations saines avec les parents, les enseignants, les amis et les pairs.
- Un sentiment de compétence, qui implique le développement de compétences et de talents personnels.
- Un sentiment de confiance, qui permet aux jeunes de se sentir en sécurité et en confiance dans leur environnement (estime de soi).
- Un caractère positif, qui comprend des valeurs éthiques, morales et civiques solides.
- Un sentiment de contribution, qui consiste à aider les autres et à faire une différence dans le monde (Lerner *et al.*, 2005, p. 23).

Figure 2.4 Modèle de Lerner (tiré de Bowers et al., 2014, p. 4)

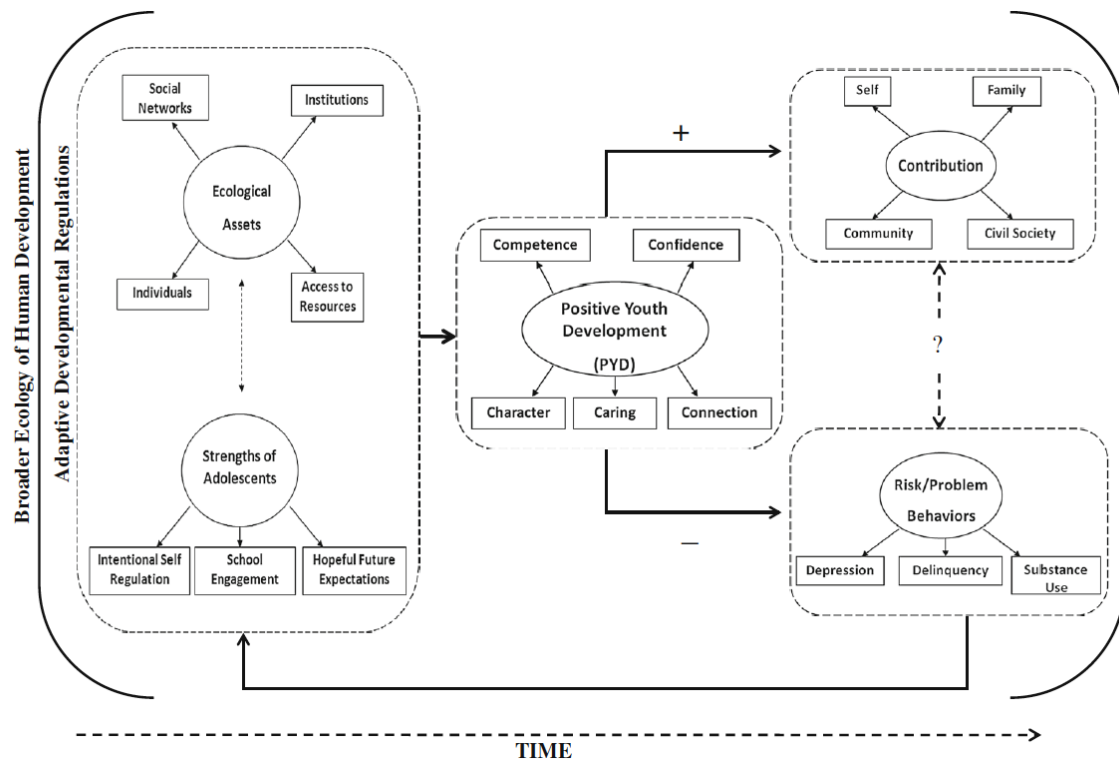
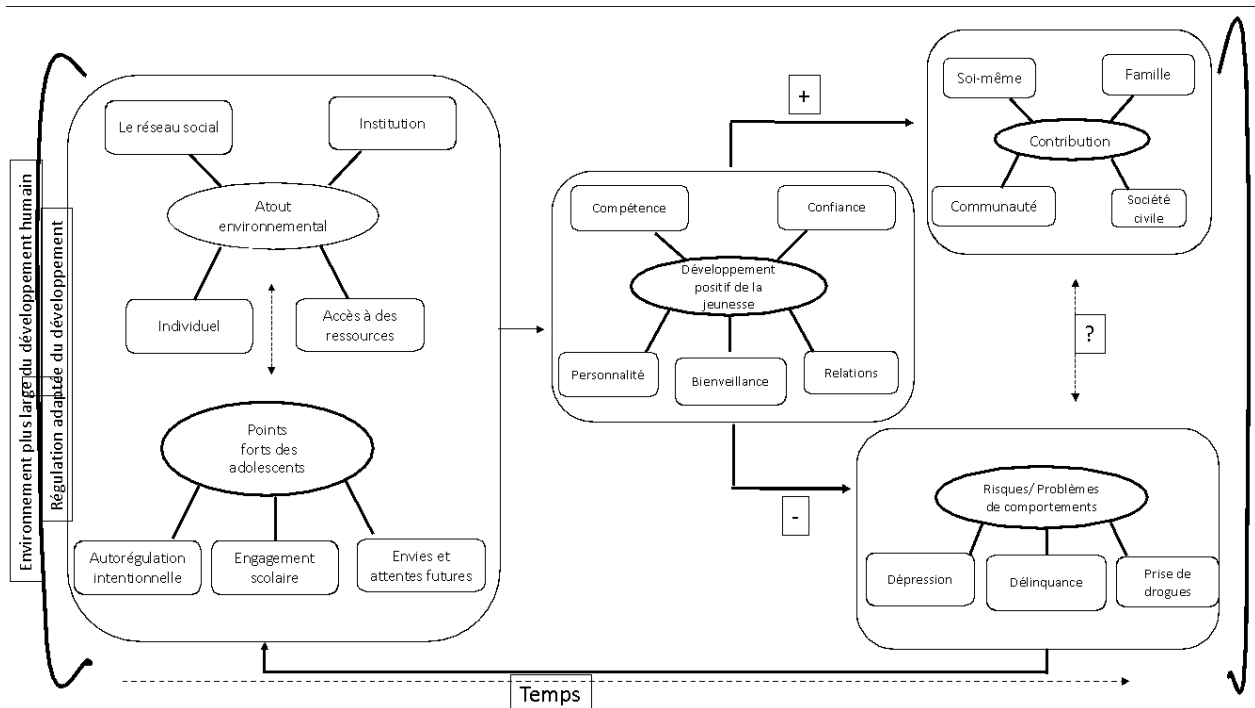


Figure 2.5 Librement traduit en français du modèle de Lerner (tiré de Bowers et al., 2014, p. 4)



Il est donc très important de soutenir le développement positif des jeunes afin de lui permettre de s'épanouir tout au long de sa vie. « Les interventions qui permettent un contact proche et des expériences de relation positive entre les jeunes et des leaders adultes, et qui ont un objectif productif, sont plus efficaces que d'autres » (Weichold et Silbereisen, 2012, p. 349).

Lors de leur recherche quantitative sur les effets d'une mise en place de programme respectant la Théorie de la jeunesse positive de Lerner auprès de jeunes adolescents de 11 à 18 ans, les chercheurs Weichold et Silbereisen ont relevé « des effets positifs sur le climat de la classe, des contacts plus réduits avec les pairs déviants, et des niveaux plus bas de consommation de substances » (Weichold et Silbereisen, 2012, p. 352). Les chercheurs identifient les atouts externes, tels que le soutien familial, scolaire, communautaire et de pair-es, comme des leviers essentiels pour le bien-être et l'engagement des adolescents. Ils soulignent notamment que des dispositifs comme le coaching et le mentorat dans les loisirs organisés jouent un rôle clé dans l'épanouissement et la prévention des comportements à risque

Nous reprenons l'idée de Lerner, selon laquelle les personnes entourant les apprenants ont un rôle à jouer dans leur développement en fournissant un soutien, des encouragements et des opportunités pour grandir et s'épanouir (Lerner *et al.*, 2005).

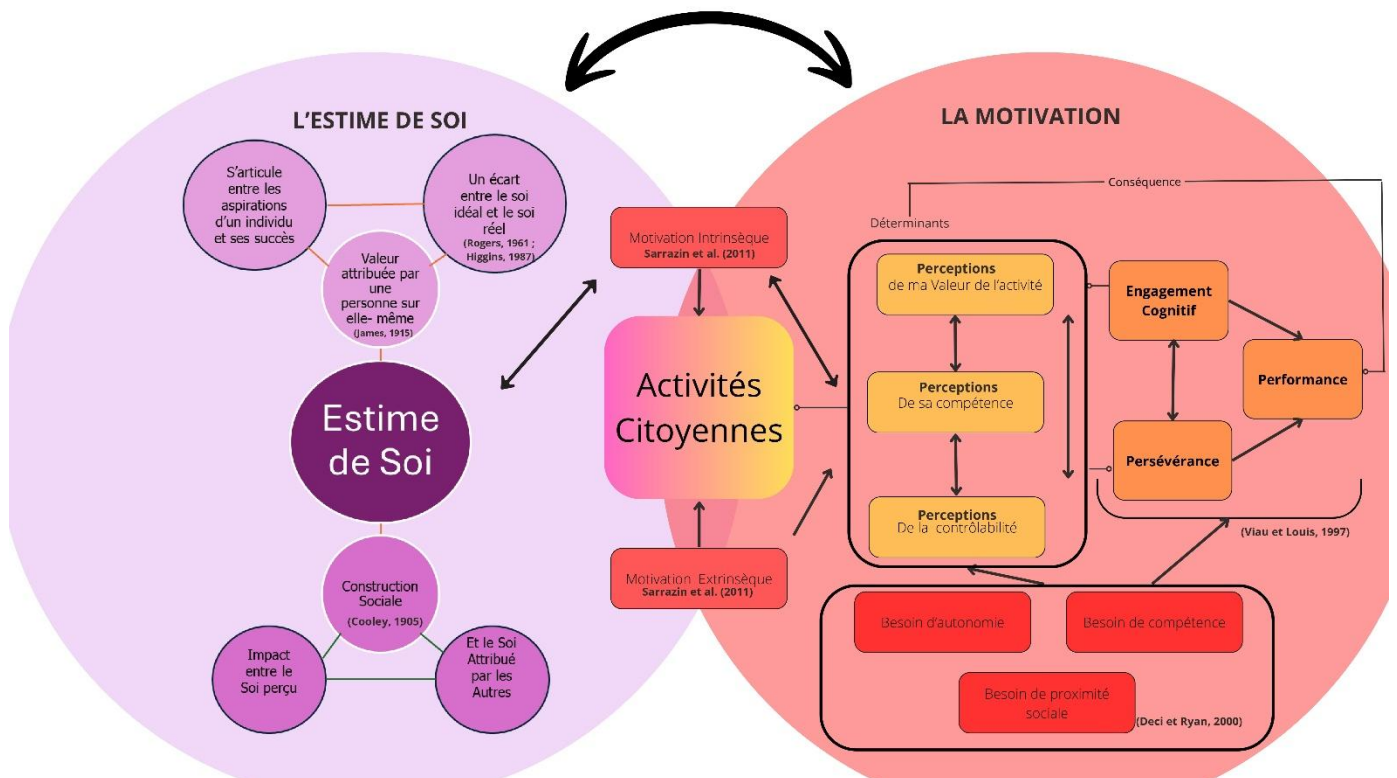
2.2.5 Les théories retenues pour la présente recherche

Étant donné le caractère répétitif de ces différentes théories, pour la présente recherche nous choisissons de ne pas retenir la théorie de développement positif de Lerner et nous concentrons sur la dynamique motivationnelle et les TBP. Ainsi, le sentiment de motivation peut être intrinsèque (c'est-à-dire venant du participant), extrinsèque (cause extérieure au participant, récompenses externes à l'activité). Les participants peuvent aussi faire preuve d'amotivation (aucune motivation) (Sarrazin *et al.*, 2011 ; Déci et Ryan, 1985). En outre, la perception du participant sur la valeur de l'activité, sa compétence à réussir et sa contrôlabilité ont un rôle à jouer sur la persévérance, l'engagement et finalement la performance de ce dernier (Viau et Louis, 1997). De plus, des besoins psychologiques fondamentaux (TBP) doivent être pris en compte pour que l'activité soit motivante pour l'élève : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation sociale (Sarrazin *et al.*, 2011 ; Déci et Ryan, 1985).

2.2.6 Modèle intégré des concepts de l'estime de soi et de la motivation liée à une activité d'apprentissage

Comme nous l'avons vu plus haut, l'estime de soi est l'un des déterminants de la motivation et la réussite scolaire (Viau et Louis, 1997 ; Martinot, 2005). En reprenant les effets positifs qu'une activité citoyenne peut avoir sur l'estime de soi, et en intégrant le lien avec la motivation et les TBP. Voici le schéma conceptuel que nous proposons pour la présente recherche.

Figure 2.6 Figure librement adaptée pour le présent mémoire qui intègre les concepts retenus de l'estime de soi et de la motivation



Finalement, ce schéma tente d'expliquer comment et pourquoi une personne s'engage dans des activités citoyennes, en tenant compte de son estime de soi, de ses motivations, de ses besoins et de ses perceptions.

2.2.7 Objectifs de recherches spécifiques

Au regard des choix théoriques que nous avons effectués, il nous semble pertinent d'ajouter certains objectifs à notre recherche.

Objectifs supplémentaires de recherche :

- Observer et décrire les effets d'un atelier citoyen sur l'estime de soi et la motivation : Observation des attitudes et comportements et de la démarche mise en place pendant l'activité citoyenne de l'organisme
- Collecter s'il y a des effets perçus sur l'estime de soi et la motivation des participants (questions ciblées dans les entretiens semi-dirigés)

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Le précédent chapitre nous a permis de définir notre cadre de référence à travers les concepts retenus sur l'estime de soi et la motivation. Pour ce troisième chapitre, nous allons déterminer la méthodologie développée lors de cette recherche de maîtrise. Tout d'abord, nous définissons le type d'étude. Deuxièmement, nous présentons le recrutement des personnes participantes. Dans un troisième temps, nous exposons les méthodes de collecte des données, en expliquant les instruments utilisés. Enfin, nous décrivons le traitement, l'analyse et la synthèse des données. Enfin, c'est ici que nous déterminons le nombre de données recueillies comme le nombre d'observation participante, nombre d'entrevues semi-dirigées. La dernière partie de ce chapitre précise les précautions éthiques. Nous finirons par une rapide conclusion des trois présents chapitres.

3.1 UNE DÉMARCHE QUALITATIVE À TRAVERS UNE ÉTUDE DE CAS MULTIPLE

Tout d'abord, cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. La recherche qualitative « produit et analyse des données descriptives, telles que des paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes » (Taylor et Bogdan, 1984, p. 5). La méthode qualitative ne s'appuie pas sur le nombre, mais sur la qualité de l'analyse des données collectées. Ce type de recherche « s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons restreints, mais étudiés en profondeur » (Deslauriers, 1991, p. 6). Plusieurs éléments appartenant au domaine de l'humain sont soumis à cette méthode de recherche : phénomènes humains, faits sociaux, conduites individuelles et collectives, diverses expressions et communications, constructions matérielles et intellectuelles, les signes, les images, les situations, les événements, etc.. Cela nous amène à comprendre les significations et le sens des comportements de chacun au sein de sociétés diverses et communes (Mucchielli, 2009, p. III). Ainsi, les phénomènes humains sont vus comme des phénomènes porteurs de sens (Mucchielli, 2009, p. 205).

« L'étude de cas est une approche méthodologique qui vise systématiquement la collecte suffisante d'informations sur une personne, un événement ou un système social (groupe d'individus ou organisation) afin de permettre au chercheur de comprendre comment celui-ci fonctionne ou se comporte en situation réelle » (Barlatier, 2018, p. 127).

Cette méthodologie permet aux chercheurs et chercheuses de comprendre l'environnement dans lequel ils et elles se trouvent (Barlatier, 2018), représentent une approche méthodologique qualitative permettant d'examiner en profondeur des phénomènes complexes dans leur contexte réel. Cette recherche repose donc sur une étude de cas multiples (Yin, 2014), centrée sur les parcours et les perceptions de jeunes adultes de première génération issus de l'immigration participant à un programme d'ateliers citoyens et de deux intervenants. Chaque participant constitue un cas en soi, analysé à travers des observations participantes et des entretiens semi-dirigés. L'objectif est de décrire et de comprendre les effets de la participation à ces ateliers sur leur estime de soi, leur motivation et leur engagement citoyen. La nature qualitative de cette recherche s'inscrit dans une visée descriptive-explicative : elle cherche à documenter les expériences vécues des participants (descriptive), tout en analysant les mécanismes psychosociaux en jeu à travers les concepts de motivation (Viau et Louis, 1997), d'estime de soi (James, 1890 ; Cooley 1902), et des besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2000). Les données ont été recueillies à partir de quatre séances d'observation (2h chacune) en contexte réel d'atelier, ainsi que d'entretiens semi-dirigés (50 minutes) avec cinq personnes clés (participantes et intervenantes). Cette méthode est particulièrement pertinente pour explorer les expériences vécues et les significations attribuées par les individus, offrant ainsi une compréhension riche et nuancée des dynamiques en jeu (Yin, 2014). Selon Yin (2014), il existe plusieurs types d'étude de cas : exploratoires, descriptives et explicatives. Cette étude s'inscrit dans une démarche descriptive-explicative, car elle vise à documenter et analyser comment une activité citoyenne influence l'estime de soi et la motivation scolaire des jeunes adultes de 18 à 24 ans issus de l'immigration et appartenant à la première génération. Le caractère descriptif se justifie par la nécessité de détailler les perceptions et expériences des participants, en mettant en évidence les effets perçus du programme sur leur estime de soi et leur motivation. Par ailleurs, l'étude adopte une approche explicative, dans la mesure où elle cherche à comprendre les mécanismes sous-jacents de ces transformations, notamment à travers les théories de la dynamique motivationnelle (Viau et Louis, 1997) et des besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2000). En mobilisant une méthodologie qualitative, combinant observations, entretiens informels et entretiens semi-dirigés, cette recherche permet non seulement de décrire les effets du programme, mais aussi d'analyser les processus motivationnels et relationnels qui influencent l'évolution de l'estime de soi et la motivation des participants. Ici, nous respectons l'idée de Yin (2014) selon laquelle, afin de renforcer le caractère scientifique d'une étude de cas, une récolte de données avec la triangulation (croisement de multiples sources de données) est nécessaire. Cette triangulation garantit la rigueur et la crédibilité des résultats.

En effet, pour ce faire, nous aurons recours à des observations (observatrice participante, le public cible est au courant de notre recherche et peut interagir avec nous), des entretiens informels et des entretiens semi-dirigés au moment du produit final. Comme le précise Van Der Maren (1997), nous avons choisi d'observer certains ateliers afin d'obtenir « une trace » des dynamiques qui s'opèrent au cours des activités.

Ainsi, nous souhaitons collecter des données à l'aide d'observations participantes lors de 4 ateliers distincts, de 2h chacun, proposés par l'organisme. Les 4 ateliers ne portant pas sur le même thème, le but était de voir si les participants agissent différemment. Avant ces observations, l'obtention du consentement des participants devra être obtenue. Afin de ne pas influencer leurs comportements, et de ne pas créer une pression de performance, les concepts d'estime de soi et de motivation ne seront pas abordés lors de lettre informative. Nous stipulerons que nous nous intéressons aux effets positifs de la pratique d'une telle activité. Par la suite nous souhaitons recueillir des données lors d'entretiens informels, liés aux observations participantes et aux discussions avec les participants et intervenants en dehors d'entretiens semi dirigés.

Enfin, afin de recueillir des avis, des idées, des points de vue, des émotions et des réactions qui sont difficilement cernables dans les autres éléments de collectes » (Perras-Chenail, 2008, p58), nous souhaitons réaliser 3 entretiens semi-dirigés avec des participants et 2 entretiens semi-dirigés avec des intervenants de l'organisme, pour un total de 5 entretiens semi-dirigés.

Pour aller plus loin, il convient de décrire la population inscrite à ce programme afin de saisir l'utilité de la recherche.

3.2 LA POPULATION PARTICIPANTE AUX ATELIERS

Une population est une « collection d'éléments ou de sujets qui partagent des caractéristiques communes, précisées par un ensemble de critères sur lesquelles se porte la recherche » (Fortin, 1996, p. 200).

Lors de cette étude, nous sommes rentrés en contact avec la table de concertation « Concert'Action Lachine » à la suite de la découverte de leur programme s'adressant aux jeunes adolescents et adultes de première génération issus de l'immigration dans le quartier Lachine.

La table a elle-même effectuée son recrutement pour la participation aux ateliers. Le recrutement pour les activités est distinct de celui de l'étude puisque certains participants sont mineurs. 11 jeunes de 18 à 24 ans sont retenus pour notre étude.

3.2.1 Le quartier et sa population

Le quartier Lachine fut rattaché à la ville de Montréal en 2002. C'est un arrondissement de taille moyenne avec 44 490 résidents. Lachine se compose de quatre secteurs différents : Duff court (2 730 résidents), Saint-Pierre (5 230 résidents), Lachine-Est (21 400 résidents), Lachine-Ouest (15 130 résidents). Les familles avec enfants représentent 65% de la population (63% sur tout Montréal). En outre, on remarque une sou-scolarisation plus élevée que la moyenne montréalaise, 21 % des 15 ans et plus ne détiennent pas de diplômes d'études secondaires, contre 17% sur l'ensemble de la ville.

La population immigrante est inférieure à la moyenne montréalaise, 23% à Lachine, 34% sur tout Montréal. L'arrondissement a tout de même connu une hausse de la population immigrante de 7% en 4 ans (16% à 23% de 2016 à 2020).

3.2.2 La table et son programme

Le réseau des OC à Lachine, bien que limité en termes de développement, demeure extrêmement actif. La collaboration entre les acteurs du milieu vise à encourager la complémentarité des actions et à mieux coordonner les ressources. La Table de quartier Concert'Action Lachine, composée d'une trentaine de membres, joue un rôle de premier plan dans la coordination des acteurs impliqués dans le développement social local. Fondée en 2002, elle rassemble neuf comités et tables sectorielles, et assure le suivi de la mise en œuvre du Plan de quartier 2017-2022, élaboré dans le cadre de l'initiative "Ensemble pour un quartier qui me ressemble - Our voice for Lachine". Cette initiative se concentre sur cinq enjeux majeurs : l'accès à une alimentation saine, l'intégration des populations vulnérables, l'amélioration des milieux de vie dans les zones à risque, l'accès aux services et aux commerces de proximité, ainsi que la réussite éducative et l'insertion socioprofessionnelle. Les acteurs de Lachine sont fiers des accomplissements obtenus grâce à leur engagement dans divers projets et défis ces dernières années. À la suite d'un appel d'offres du Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), Concert' Action Lachine développe le programme « La démocratie dans les mains des jeunes ». Comme nous l'avons abordé lors de la problématique, ce curriculum est divisé en trois phases distinctes : idéation, communication, réalisation. Ces trois phases regroupent 15 ateliers distincts avec de la mise en pratique, développement du projet, développement culturel (voir ANNEXE A). Ce type de projet né de la mise en lien entre les désirs des jeunes

et les besoins de la communauté de Lachine. Il vise à favoriser l'engagement actif des jeunes dans la vie locale de Lachine et renforcer leur capacité à agir.

3.2.3 Le recrutement effectué par l'organisme

La stratégie de recrutement de l'organisme s'est déroulée en 5 volets.

1. La réalisation d'un état des lieux des endroits, organismes, et établissements fréquentés par les jeunes personnes immigrantes.
2. La mise en place de collaborations avec les OC fréquentés par les jeunes personnes immigrantes pour promouvoir le projet (rencontres avec les intervenants et intervenantes des OC le COVIQ, la Ptite Maison Saint-Pierre le Carrefour Jeunesse Emploi).
3. L'organisation d'ateliers d'information et de présentation du projet dans les établissements d'enseignement fréquentés par les jeunes personnes immigrantes (école secondaire Dalbé-Viau et CÉGEP André Laurendeau de LaSalle).
4. Mise en place d'une campagne de diffusion médiatique du projet sur les réseaux sociaux afin d'atteindre les jeunes personnes immigrantes (Instagram, TikTok ou Facebook).
5. Invitation des résidents et résidentes de l'arrondissement et les jeunes personnes immigrantes intéressées à parler du projet à d'autres pour diffuser l'information le plus possible (Concert'Action Lachine, 2023, p 5).
6. Au terme de ce recrutement, l'organisme a réussi à réunir 25 jeunes de 14 à 25 ans. À des fins éthiques d'autonomie et de majorité, seuls les jeunes de 16 à 25 sont retenus pour la présente recherche (N = 21).

3.2.4 Les critères de sélections pour notre recherche et le recrutement

Pour des raisons éthiques, liées à l'autonomie et à l'âge de la majorité, cette recherche s'adresse uniquement à des jeunes de 18 à 24 ans (N = 11). Pour les entretiens semi-dirigés, nous nous sommes entretenus avec 3 participants et 2 intervenants. Une lettre d'information (ANNEXE G) et un formulaire de consentement (ANNEXE F) leur avaient été transmis. Avant le début de la première observation d'un atelier, lors de la présentation du programme, nous avons été invités à venir se présenter. Nous avons expliqué réaliser un mémoire sur les perceptions des participants quant aux effets de leur participation au programme. Nous avons alors indiqué observer les personnes qui ont déjà répondu et échangé avec elle

à la suite de l’annonce dans le groupe WhatsApp. Nous rappelons également que la participation est volontaire et que chacun peut sortir du projet à tout moment. Cette introduction vise à assurer la transparence de la démarche et à instaurer un climat de confiance avec les participants.

3.2.5 Les personnes participantes à l’étude

La population à l’étude est composée de jeunes adultes de première génération issue de l’immigration ayant participé à un programme d’ateliers citoyens dans le quartier Lachine de Montréal. Toutes les personnes participantes rencontrées sont âgées de 18 à 24 ans, ce qui correspond aux critères d’inclusion retenus pour ce mémoire. Les données analysées proviennent de cinq personnes : trois jeunes ayant participé aux ateliers et deux adultes intervenants impliqués dans la mise en œuvre du programme. Le tableau suivant présente les caractéristiques sociodémographiques des jeunes personnes participantes ayant fait l’objet d’une analyse approfondie :

Tableau 3-1 . Caractéristiques Sociodémographiques des personnes participantes

Critères	Marco	Derrick	Aya
Âge	19 ans	20 ans	20 ans
Origine	Pérou	Bénin	Côte d’Ivoire
Comment il/elle a connu le programme	Activités bénévoles	Réseaux communautaires	Famille
Études ou travail	Étudiant au secondaire	En réflexion pour reprendre ses études. Était en dernière année de Cégep dans son pays d’origine lors de son immigration. N’a pas obtenu son diplôme de fin d’études avant le départ – Devient Intervenant de proximité suite à sa participation au programme	Étudiante au cégep

Le tableau suivant présente les caractéristiques des deux intervenants interrogés dans le cadre de cette recherche, tous deux également issus de l’immigration et ayant joué un rôle clé dans l’accompagnement des jeunes :

Tableau 3-2. Caractères sociodémographiques des personnes intervenantes

Critères	Lina	Marius
Âge	46	51
Origine	Albanaise	Haïti
Statut d’immigration	Personne issue de l’immigration de première génération	Personne issue de l’immigration de 2 ^{nde} génération
Comment il/elle a connu le programme	Engagement bénévole puis embauche	Cofondateur du projet
Études ou travail	Coordinatrice adjointe et pédagogue – Psychologue de formation dans son pays d’origine	Travailleur communautaire – Maîtrise en sociologie

3.3 LA COLLECTE DE DONNÉES

La cueillette des données a été faite à l’aide d’un nombre varié d’outils dans le cadre de cette étude de cas, soit : une observation participante (sur quatre ateliers durant chacun 2h) et des entretiens semi-dirigés (3 avec des participants et 2 intervenants constituant nos cas). Comme nous l’avons abordé précédemment, nous avons observés 11 des jeunes adultes participants au programme (N=11) âgés de 18 à 24 ans tout en nous concentrant sur nos 5 cas.

3.3.1 Les instruments utilisés

Lors de notre recherche, différentes techniques de collecte de données ont été utilisées afin de recueillir plusieurs types d'informations pour notre analyse. Nous avons commencé par une observation participante.

3.3.2 L'observation participante

Afin de recueillir des informations pertinentes lors de notre recherche, nous souhaitons nous rendre sur place, dans le milieu où se déroulent les ateliers. Ce choix de méthode s'inscrit dans notre approche qualitative.

Pour les chercheurs et chercheuses, Mucchielli constate que les ethnographes définissent l'observation participante comme :

« ...un apprentissage et comme un dispositif de travail. C'est en partageant même temporairement le quotidien du groupe étudié que le chercheur peut tenter de dépasser le rapport déséquilibré de l'enquêteur à son sujet d'étude » (Mucchielli, 2009, p. 146).

L'observation, issue de l'anthropologie, est reconnue comme une méthode scientifique de collecte de données, notamment depuis son adoption par les sociologues de l'École de Chicago. Elle permet d'accéder à des informations non obtenues par d'autres méthodes telles que les entretiens ou les questionnaires (Chevalier & Stenger, 2018). À l'aide d'une grille d'observation conçue pour la présente recherche (ANNEXE D, nous avons observé et tenté de collecter des informations de qualité afin de répondre à notre objectif supplémentaire suivant : Observer les effets d'un atelier citoyen sur l'estime de soi et la motivation. En effet, à travers la grille, nous souhaitons observer les comportements et interventions mis en place qui peuvent avoir un impact sur l'estime de soi des participant.es et leur motivation vue lors du chapitre 2. Les interactions entre les pairs, la motivation des participants, leurs besoins liées à la théorie de l'autodétermination, les différentes expressions exprimées par les participants lors des ateliers ont été relevé à l'aide des catégories de notre grille. Pour ce faire, nous avons assisté à quatre ateliers de 2 heures. Deux se déroulaient pendant la phase de communication (Apprendre à communiquer et visibiliser dans le but d'effectuer un vote ; Son projet en vidéo) et deux autres pendant la phase de réalisation (établir un plan d'action et gérer son budget participatif). Ainsi, les observations ont eu lieu aussi bien sur le volet

citoyen que sur le volet culturel et artistique. Lors des observations, nous avons collecté des données lors d'entretiens informels, liés aux observations participantes et aux discussions avec les participants et intervenants en dehors d'entretiens semi-dirigés.

3.3.3 Les entretiens informels

En complément des entretiens semi-dirigés planifiés, des entretiens informels ont été réalisés de manière spontanée au fil des observations participantes. Ces échanges non structurés ont eu lieu dans des moments propices à la discussion, souvent avant ou après les ateliers, ou lors des pauses. Ils ont permis de recueillir des éléments contextuels précieux, ainsi que des perceptions à chaud, exprimées dans un cadre plus naturel et moins formel. Ces entretiens ont contribué à instaurer une relation de confiance avec les participants, et à mieux saisir leur vécu immédiat, leurs hésitations, leurs enthousiasmes ou leurs réticences face au projet. Les propos recueillis, bien qu'ayant un statut plus exploratoire, ont été consignés dans un carnet de terrain, puis analysés en complémentarité avec les autres matériaux de recherche, dans une perspective d'enrichissement et de triangulation des données (Paillé & Mucchielli, 2016).

3.3.4 Les entretiens semi-dirigés

L'entretien lors d'une recherche qualitative est un outil de collecte très prisé des chercheurs et chercheuses. Du fait de sa forme (entrevue individuelle), ils permettent de recueillir des avis, des idées, des points de vue, des émotions et des réactions qui sont difficilement cernables dans les autres éléments de collectes (Perras-Chenail, 2008, p. 58).

Lors d'un entretien semi-dirigé, le ou la chercheuse va guider le participant à travers des questions thématiques ouvertes à explorer pour sa recherche.

Poupart (1997) propose trois grands arguments afin d'utiliser les entretiens individuels lors d'une recherche qualitative :

- 1 - L'argument épistémologique, qui explore en profondeur la perspective du participant

2- L'argument éthique et politique, qui ouvre à la compréhension et à la connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels fait face le participant

3- L'argument méthodologique, qui donne un accès privilégié à l'expérience du participant

(Poupart (1997) cité dans Baribeau et Royer, 2013, p. 25).

D'un point de vue éthique, Boutin (2019) énonce certains critères à respecter. Dans cette perspective, la principale responsabilité des chercheurs réside dans le respect des droits et du bien-être des individus, et cette responsabilité se traduit par quatre impératifs : la protection des droits, des intérêts et de la sensibilité des sujets ; la communication des objectifs de la recherche et de l'importance de leur collaboration ; la garantie de la confidentialité ; ainsi que la préservation de l'anonymat pour éviter toute forme d'exploitation (Boutin, 2019).

Lors de notre recherche, 3 entretiens semi-dirigés ont été effectués avec des participants (Annexe C) et 2 entretiens avec des intervenants de l'organisme (Annexe B).

3.4 LES MÉTHODES D'ANALYSES

Dans le cadre de cette étude, nous avons eu recours à la triangulation méthodologique, c'est-à-dire utiliser plusieurs outils de cueillette des données afin d'obtenir une diversité de formes d'expression et d'opinions. Cela permet de réduire les biais présents dans chacun d'eux (Mucchielli, 2002). Celle-ci se définit par :

« ... une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil des données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. Le recours à la triangulation décrit aussi l'état d'esprit du chercheur, lequel tente activement et consciemment de soutenir, de recouper, de corroborer les résultats de son étude » (Mucchielli, 2002, p.261).

Chaque cas a d'abord été analysé individuellement, puis mis en perspective dans une analyse transversale, afin d'identifier des régularités, des singularités, et des dynamiques communes. L'ensemble de l'analyse s'inscrit dans une démarche inductive, enrichie par des ancrages théoriques. Ce choix méthodologique permet de capter la complexité des trajectoires et des effets du projet, en tenant compte du contexte d'immigration, du cadre relationnel, et du vécu subjectif des participants. Pour analyser les données

recueillies lors des observations et des entretiens, nous avons réalisé une analyse de contenu thématique en nous appuyant sur le cadre conceptuel du mémoire. Les thèmes ont été repérés à la main, en surlignant les extraits à l'aide d'un code de couleurs facilitant le repérage : en vert pour les éléments liés à la *motivation*, en bleu pour ceux qui relèvent de *l'estime de soi*, en jaune pour les *besoins psychologiques fondamentaux* (autonomie, compétence, relation sociale). Cette méthode nous a permis de mieux organiser l'information et de faire ressortir les régularités, les contrastes et les points saillants dans les observations et les entretiens recueillis. Les entretiens semi-dirigés ont été analysés en parallèle des grilles d'observation, selon les mêmes catégories. Les données ont été interprétées à partir des concepts clés du mémoire, notamment ceux liés à l'estime de soi (James, 1890 ; Cooley, 1902), à la motivation (Viau et Louis, 1997), et aux besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2000). Chaque source a été examinée avec le même niveau d'attention afin de garantir une lecture croisée rigoureuse et cohérente.

3.5 LES PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES

Lors de cette recherche, nous tenterons de respecter les cinq arcs-boutants de l'anthropologue Charles Gardou (2012). Gardou applique ces arcs-boutants pour les publics dits neuroatypiques ou ayant un trouble du spectre de l'autisme. Nous pensons très fortement que ces arcs-boutants ne s'adressent pas qu'à un public en particulier, mais bien à tous les publics qu'un chercheur ou une chercheuse peut côtoyer et observer pendant son étude. C'est pour cela que nous avons adapté les cinq arcs-boutants pour le public de notre étude.

1. « Nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social » (p. 17);
2. « L'exclusivité de la norme, c'est personne ; la diversité, c'est tout le monde » (p. 39);
3. « Il n'y a ni vie minuscule, ni vie majuscule » (p. 63);
4. « Permettre aux personnes (...) de vivre et d'exister » (p. 85);
5. « Tout être est né pour l'équité et la liberté » (Gardou, 2012, p. 121).

De plus, dans le souci de ne pas influencer le besoin de performance ou de stress, ou encore de créer des biais, les concepts d'estime de soi et de motivation n'ont pas été abordés avec les participants avant la fin du projet. Pour finir, afin de pouvoir respecter au mieux la diversité et la représentation du groupe de participants, nous souhaitions nous entretenir avec 6 personnes représentant une diversité de genres et d'origines pour les entretiens individuels. Cependant, après deux désistements, nous avons menés 5 entretiens semi-dirigés : 3 personnes participantes (1 femme et 2 hommes) et 2 intervenants (1 homme et 1 femme). Il faut ajouter que la présente recherche ne présente aucun conflit d'intérêt. Les participants

de moins de 18 ans ne faisant pas partie de la population ciblée lors de cette recherche, ils et elles n'ont pas été retenus lors des observations et entretiens individuels. Enfin, pour les entrevues semi-dirigées individuelles, les personnes ne pouvant comprendre et s'exprimer en français n'ont pas pu participer à cette partie de la recherche. Les participants étaient libres d'accepter ou non de prendre part à l'étude, leur participation étant entièrement volontaire. Ils pouvaient également se retirer à tout moment. N'ayant aucun lien hiérarchique avec nous, il n'existait aucun rapport d'autorité.

Par ailleurs, les informations recueillies au cours de cette étude comprenaient des éléments permettant une identification directe et indirecte des participants. Toutefois, ces données ne leur ont pas été divulguées. Afin de garantir leur confidentialité, nous avons mis en place plusieurs mesures de protection, telles que l'anonymisation, le codage, le brouillage et l'agrégation des données. À aucun moment, la confidentialité n'a été compromise ou contournée par des dispositions légales.

Les données ont été collectées sous format papier et numérique, incluant des notes manuscrites, des grilles d'observation et des enregistrements sonores. Elles ont été conservées en toute sécurité, soit dans un meuble ou tiroir verrouillé, soit sur un ordinateur personnel, ainsi que sur une solution infonuagique institutionnelle telle que OneDrive. Des mesures de protection additionnelles ont été mises en œuvre, notamment le stockage des renseignements personnels et des données de recherche dans un espace sécurisé, la conservation de la clé de codage séparément des données, le chiffrement des informations et l'utilisation de mots de passe pour restreindre l'accès aux fichiers. Les renseignements personnels ont été conservés depuis le début de la collecte jusqu'à la remise officielle du mémoire en 2025, après quoi ils ont été définitivement détruits par un logiciel spécialisé pour les fichiers numériques et par un déchiqueteur pour les documents papier. Ces données n'ont pas été utilisées dans un autre contexte. De plus, les participants et partenaires ont été informés de la publication du travail de recherche par courriel lors du dépôt officiel du mémoire. Nous nous sommes engagés à assurer la protection, la sécurité et la confidentialité des données qui nous ont été confiées. De plus, nous avons pris toutes les mesures nécessaires pour préserver l'anonymat des participants et de toute autre personne mentionnée dans les données, sauf si ces derniers ont donné leur consentement explicite à la divulgation de leur identité. Nous nous sommes également engagés à ne divulguer aucun renseignement identificatoire sans le consentement explicite des personnes concernées, sauf en cas d'obligation légale, et à utiliser les données exclusivement à des fins de recherche, sous réserve de l'approbation éthique requise.

Enfin, nous avons veillé à ce que la recherche soit menée dans le respect des normes et politiques de l'UQAM, en accord avec les principes et recommandations de l'Énoncé de politique des trois Conseils :

Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC2). Nous avons informé le CERPÉ concerné de tout changement concernant les conditions de participation au projet et lui avons fourni tout renseignement supplémentaire requis. De plus, nous avons soumis les rapports de renouvellement de projet au CERPÉ (ANNEXE A) chaque année et remis un rapport final avant le dépôt officiel du travail de recherche.

3.6 CONCLUSION DE L'ASPECT THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Cette étude entend déterminer « *Comment une activité citoyenne influence-t-elle l'estime de soi et la motivation des jeunes adultes de 18 à 24 ans de première génération issue de l'immigration ?* ».

Pour ce faire, nous avons effectué une étude de cas multiples, comprenant 3 participants et 2 intervenants avec approche qualitative, à l'aide d'une phase d'observation participante, d'entretiens informels et des entretiens semi dirigés. Lors des observations, nous avons suivi le parcours de 11 jeunes et des intervenants. Celles-ci nous ont permises de récolter des données supplémentaires concernant nos cas. Pendant les activités, les personnes participantes ont utilisé un budget participatif à travers des ateliers citoyens, culturels et artistiques. Une analyse de contenu thématique par triangulation fut menée. Chaque participant à l'étude fut recruté sur la base du volontariat et avait la possibilité à tout moment se retirer de la recherche. Toutes les identités sont anonymisées et aucune information à ce sujet n'est communiqué.

Pour finir, d'un point de vue éthique, lors de cette étude nous avons tenté d'appliquer les cinq arcs-boutants de Gardou : « Nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social » (p. 17); « L'exclusivité de la norme, c'est personne ; la diversité, c'est tout le monde » (p. 39); « Il n'y a ni vie minuscule, ni vie majuscule » (p. 63); « Permettre aux personnes (...) de vivre et d'exister » (p. 85); « Tout être est né pour l'équité et la liberté » (Gardou, 2012, p. 121).

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Dans une volonté de respecter la richesse et la complexité des données recueillies, ce chapitre ne se limite pas à une présentation descriptive des résultats. Il intègre également, de manière ponctuelle et ciblée, des amorces d'analyse en lien avec le cadre théorique mobilisé. Ce choix d'organisation répond à une logique interprétative propre aux recherches qualitatives, où la frontière entre la description empirique et l'interprétation théorique peut s'avérer poreuse. Ainsi, lorsque cela s'est avéré pertinent pour la compréhension des phénomènes observés, certains constats ont été directement mis en relation avec les concepts-clés de la motivation (Viau et Louis, 1997), de l'estime de soi (James, 1890 ; Cooley, 1902 ; Roger, 1961; Higgins, 1987) ou encore des besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2000). Ce positionnement permet de faire émerger progressivement les dynamiques sous-jacentes, tout en préparant le terrain pour les analyses plus approfondies développées dans le chapitre de discussion. Il s'agit d'un choix assumé, visant à maintenir une cohérence interprétative tout au long du mémoire, sans pour autant nuire à la rigueur analytique. Les lectrices et lecteurs sont ainsi invités à suivre une lecture intégrée des résultats, à la croisée des faits empiriques et des cadres conceptuels.

4.1 DESCRIPTION DES ATELIERS OBSERVÉS

Cette étude repose sur une analyse de contenu thématique. Tout d'abord, nous commencerons par les résultats des observations (N=4) menées dans le cadre d'ateliers citoyens visant à renforcer l'implication dans la vie démocratique de jeunes du quartier de première génération issue de l'immigration. Ces observations lors de certains ateliers ont permis d'examiner l'évolution des participants à travers différentes étapes du projet, allant de la sélection du projet à la gestion des responsabilités et des tâches. Pour rappel, ce projet s'inscrit dans le cadre d'un budget participatif de l'arrondissement Lachine. 6 projets pour la vie du quartier Lachine sont imaginés par les personnes participantes. Sur les 6 projets, seulement 4 furent sélectionnés et ont remporté chacun 15 000 dollars pour être réalisé. Les personnes se trouvant dans les deux équipes non-sélectionnées ont été réparties dans les équipes choisies.

Le premier atelier observé se déroule en grand groupe. Il s'intitule « comment réaliser une affiche ». Cet atelier vise à permettre aux personnes participantes de réaliser une affiche de communication afin de promouvoir leur projet qui sera soumis aux votes des habitants de Lachine. Les 6 équipes sont réparties dans la salle autour de 6 tables rondes toutes dirigées vers un écran de vidéo projecteur. Derrière les

tables, près de la sortie, se trouve le buffet réservé pour les collations et le souper. Trois intervenants de l'organisme (Judith, Zohra, Marius), la directrice adjointe (Marie-Pier) et une intervenante externe sont présents.

Les personnes intervenantes accueillent les personnes participantes qui arrivent. Une fois tout le monde assis, elles rappellent les sorties culturelles à venir en grand groupe. Cela permet un approfondissement de la connaissance de leur quartier visant à renforcer un sentiment d'appartenance. Judith prend la parole et nous invite à venir nous présenter et expliquer à nouveau le projet de recherche. Les personnes intervenantes ont aussi recours à des techniques de prises de responsabilités, ils et elles leur distribuent des feuilles où ils doivent choisir individuellement les choix de scrutins et les lieux pour le vote. Par la suite, elles compilent les réponses et expliquent celles qui sont le plus ressorties. Certaines sont elles-mêmes issues de l'immigration (Judith est française, Zohra est d'origine nord-africaine, Marius est d'origine Haïtienne). Les tables échangent en plusieurs langues (français, anglais, espagnol, arabe). Parfois les personnes intervenantes elles-mêmes passent aux tables pour traduire les consignes. La personne intervenante externe, spécialiste en communication de projets, projette le programme du jour sur l'écran. Elle explique les différentes questions que l'on doit se poser pour réaliser une affiche et qu'elle est l'impact désirée. Les personnes participantes écoutent, prennent des notes, réagissent entre elles. Au bout de 45 minutes, un repas est servi. Les personnes participantes se lèvent pour aller au fond de la salle et prendre un plateau. Les repas viennent de différents restaurants du quartier afin de permettre aux jeunes de les découvrir. Cela laisse aussi la place aux personnes intervenantes de tisser un lien en demandant si le repas est bon. Après le repas, l'activité reprend. Les personnes intervenantes distribuent des affiches vierges de couleurs à chacune des équipes. Les personnes participantes doivent mettre en avant leur projet, écrire le titre, mettre les points centraux du projet dessus et trouver une phrase d'accroche. Elles doivent effectuer des recherches d'images ou de dessins pour celle-ci avant le prochain atelier. L'intervenant Marius a des mots d'encouragement (vous êtes bons, Bravo), il félicite les personnes participantes pour leurs réalisations. À la fin, Marius fait un bilan de ce qui a été vu lors de l'activité et donne la liste des choses à faire pour la prochaine rencontre (notamment trouver des visuels pour l'affiche). Lorsque tout le monde est en train de ranger et de quitter la salle, la personne intervenante externe, n'ayant pas été présente lors de notre présentation, s'adresse à nous comme si nous faisons partis de la table de concertation. Elle se confie sur la difficulté d'intéresser toutes les personnes participantes et d'avancer alors qu'elles n'ont pas toutes les mêmes niveaux de connaissance. Elle s'interroge aussi sur les difficultés de suivre autant d'informations techniques en français, si certaines personnes ne sont pas encore à l'aise en français.

Au cours de la deuxième observation, la thématique est la création de supports de communication vidéo, notamment via les réseaux sociaux (Tiktok et Instagram). Ainsi, les jeunes abordent l'apprentissage de codes vidéo, ainsi que l'écriture d'un script et la planification de la réalisation. Nous avons pu observer une acquisition de compétences chez plusieurs jeunes, ainsi qu'une implication plus marquée dans les tâches techniques et créatives. En effet, par exemple le participant Derrick, pose beaucoup de questions techniques sur la prise de vidéo afin d'en réaliser une pour communiquer sur le projet de son groupe. Des discussions sur la stratégie de communication dans le but de faire connaître leurs projets ont émergé, renforçant leur participation et motivation (autonomie et perception de la conséquence de l'activité). Les personnes participantes ont évoqué les possibilités de faire des affiches, de créer des flyers comme vu précédemment, ainsi que les types de vidéos publicitaires sur les réseaux sociaux. Lors de la pause dîner, nous avons un échange avec l'intervenant, qui nous raconte son parcours et ses expertises. Il est réalisateur de clip musicaux et aussi de contenus publicitaires. Il est originaire d'Haïti et vit au Québec depuis plus de 10 ans. L'activité reprend, l'intervenant externe commence à passer à chacune des tables pour discuter des projets vidéo avec chacune des 6 tables. Les personnes intervenantes de la table (Judith, Marius et Zohra) passent aussi à chacune des tables et questionnent les personnes participantes : « Quels sont vos idées, où voulez-vous filmer, avec quoi ? Dans quel but ? ». Cependant, le format grand groupe est toujours difficile pour capter l'attention de tous les jeunes. Certaines personnes participantes se laissent distraire et semblent moins concentrées et intéressées que d'autres. Quelques unes s'effacent.

La troisième observation a marqué un tournant avec l'attribution des rôles et responsabilités dans le projet. À la suite des votes et des résultats, quatre projets ont été choisis parmi les six proposés : Lachine en lumière : ciné-parc : 24.14 % des votes ; Goûter le bonheur mondial : 17.86 % des votes ; Un parc vert et solidaire 17.39 % des votes Partage de nourriture traditionnelle : 15.68 % des votes. Les équipes perdantes ont été redistribuées dans d'autres groupes et des rencontres personnalisées par groupe sont organisées. Le format plus intime permet un suivi plus personnel. Leur projet *Goûter le bonheur mondial* consiste à tenir un kiosque de nourriture du monde lors d'un festival déjà implanté dans l'arrondissement en août 2024. L'atelier se déroule en présence de l'adjointe Marie-Pier, l'intervenant de la table de concertation Marius et deux représentants du festival accueillant. Marie-Pier annonce qu'un budget de 200 dollars par personne est alloué pour une sortie culturelle de leur choix. Ils ont déjà fait du laser tag en groupe, mais cette fois-ci, il n'y aura pas d'accompagnant. On rappelle également le budget global du projet, soit 15 000 dollars. Un tour de table est organisé pour recueillir les propositions sur l'organisation du projet. Des idées émergent, comme venir en tenue traditionnelle (Blandine, la sœur de Derrick) ou

porter quelque chose qui représente leur culture. Les participants alternent plusieurs langues, mélangeant l'anglais et le français. Marius intervient pour rappeler d'utiliser le français. On revient ensuite sur le budget, avec un tour de table. Certains participants ont pris plus d'initiatives, notamment en assumant la gestion des bénévoles et leur coordination, la distribution des tâches et responsabilités ou encore la planification de l'événement. Blandine se propose pour aller filmer la place et faire un repérage photos des lieux. Toutefois, quelques tensions sont apparues en raison d'un déséquilibre dans la prise de parole, certaines personnes prenant plus de place que d'autres. Marius, interroge et questionne régulièrement les personnes participantes qui sont plus en retrait afin que chacun.es puissent donner son avis ou des propositions.

Enfin, la quatrième observation a mis en lumière une meilleure structuration du projet, avec une division en comités dédiés (décoration, nourriture, costumes). En début de séance, l'intervenant Marius a fait le tour pour savoir ce qui avait été fait pendant les deux dernières semaines. Pour la nourriture, trois familles des participants s'impliquent, et Marius explique comment faire la formation MAPAQ grâce aux financements prévus à cet effet. Cette formation en hygiène et salubrité alimentaires est indispensable pour préparer et servir de la nourriture lors d'événements publics, tels que des festivals. Elle vise à prévenir les risques de contamination en assurant une manipulation sécuritaire des aliments, selon les normes sanitaires en vigueur au Québec. Marie-Pier met en avant ce que cette formation leur apportera sur le CV. L'engagement était au centre des échanges, notamment avec l'encouragement des intervenants pour développer un groupe WhatsApp avec un responsable ainsi qu'un compte sur les réseaux sociaux afin de promouvoir le projet. Les personnes intervenantes tentent de garder la motivation des jeunes présents. Le projet de création et distribution de flyers est choisi afin de promouvoir au maximum le projet. Le design pourra être repris sur les réseaux sociaux (Derrick). Marius et Marie-Pier propose de faire un logo pour les réseaux sociaux. Plusieurs participants montrent de l'intérêt et de l'enthousiasme vis-à-vis de cette idée. La participant Derrick se propose pour le faire du site Canva. Marius relance un tour de table pour permettre à chacun de s'exprimer. Certaines personnes participantes interviennent spontanément, tandis que d'autres ont besoin d'être encouragés. Le participant Jean hésite à prendre la parole malgré l'encouragement des trois filles qui l'entourent. Cependant pour des questions de facilité le budget est confié à Marie-Pier, la directrice adjointe. Cette dernière met en avant la valorisation de l'engagement des jeunes. Ils et elles ont aussi pris la décision d'impliquer certaines familles (comme celle de Derrick, par exemple) pour la préparation de la nourriture. Cela reflète un engagement fort de la part des jeunes concernés.

Le tableau et l'analyse qui suivent vise à détailler les effets et évolutions durant les ateliers observés à travers plusieurs axes thématiques.

4.1.1 Tableau croisé des observations

Ce tableau synthétise les données issues des quatre observations en fonction des catégories définies : estime de soi, dynamique motivationnelle : perception de la valeur de l'activité, perception de la contrôlabilité, et les besoins psychologiques fondamentaux. Afin de ne pas nous répéter nous avons jumelé en une seule case la perception de la compétence (Viau et Louis, 1997) et le besoin de compétence (Deci et Ryan, 2000). Nous commentons plus en détails les éléments de ce tableau.

Tableau 4-1. Informations croisées des observations

Catégorie	10/04/24 Observation 1 – Affiche	24/04/24 Observation 2 – Vidéo sur les réseaux sociaux	22/05/24 Observation 3 – Projet Goûter le bonheur du monde	06/06/24 Observation 4 – Structuration du Projet
Estime de soi	Participants enthousiastes, interactions positives. Certains montrent une grande fierté pour leurs affiches. Lors de la prise de photos pour l'atelier, ils et elles posent fièrement avec leurs affiches. Certaines personnes restent en retrait. Intervenants les félicitent lors des prises de décisions.	Engagement visible, posture ouverte, interactions positives. Fierté des participants lorsqu'ils trouvent des idées créatives. Toujours des personnes plus en retrait.	Bonne humeur générale, interactions positives. Échanges sur la présentation de leur culture. Certaines personnes prennent plus d'initiative que d'autres et se montrent plus confiants. Plusieurs participants semblent confiants lors de la répartition des rôles. Ils se proposent d'eux même pour faire des tâches.	Engagement visible, bien que certains restent en retrait. Ajustements en fonction des retours des personnes intervenantes. Les intervenants les encouragent.
Perception de	La responsabilité de concevoir les affiches	Importance de la vidéo pour	Les participants perçoivent leur	Projet perçu comme structurant et

la valeur de l'activité	peut renforcer cette perception. De plus les personnes participantes reviennent à chaque séances et certain.es ont ramené d'autres participants.	promouvoir leur projet. L'outil numérique stimule l'intérêt.	implication comme ayant un impact sur la réussite du festival.	concret. L'implication des familles renforce la perception d'impact.
Perception de la contrôlabilité	Sentiment de contrôle renforcé par la liberté dans les choix graphiques et éditoriaux des affiches.	Confiance dans le processus de création, importance accordée à la qualité du scénario et de la mise en scène.	Engagement dans la prise de décisions. Attribution de rôles spécifiques pour la gestion du projet.	Implication progressive dans l'organisation, mais tendance à voir les mêmes participants prendre le leadership.
Besoin d'autonomie	Opportunité de prendre des décisions sur le design et la mise en page des affiches.	Choix libre des scénarios et des techniques de tournage.	Responsabilisation des participants sur les décisions budgétaires et les animations du festival.	Structuration des comités pour permettre aux participants d'exercer leur autonomie dans la gestion des rôles.
Perception et Besoin de compétence	Acquisition de nouvelles compétences en design et communication visuelle.	Apprentissage technique en vidéo et montage, avec un soutien d'expert.	Valorisation des compétences organisationnelles et budgétaires des participants.	Apprentissage de la gestion de projet, de la communication et de la gestion des bénévoles. Sensibilisation sur l'utilisation des réseaux sociaux.
Besoin de proximité sociale	Collaboration entre les participants, entraide dans la compréhension des consignes et l'amélioration des affiches.	Forte cohésion de groupe, travail en équipe sur les scénarios et encouragements mutuels.	Bonne dynamique collective malgré des tensions liées aux prises de parole dominantes.	Efforts pour équilibrer la parole, favoriser l'intégration des nouveaux membres et créer une cohésion d'équipe. Encouragement entre les participant.es

4.1.2 Développement de l'estime de Soi

Selon nos observations, l'un des apports majeurs du programme réside dans le renforcement de l'estime de soi des participants. Tout d'abord, l'estime de soi est renforcée par des retours positifs et des moments de fierté liés aux productions finales (affiches, vidéos, organisation du festival). Les interactions positives entre pairs et l'encouragement des encadrants jouent un rôle clé. L'appropriation du projet par les jeunes a été une étape essentielle dans ce processus, leur permettant de se projeter dans des rôles de leaders, d'organiseurs et de créateurs de contenu. La reconnaissance des efforts et des idées par les personnes intervenantes et leurs pairs a contribué à cette dynamique positive (avec des encouragements comme « Bravo » ou « vous avez du talents »). On note, par exemple, l'évolution de certains participants qui, au début, semblaient réservés et qui, au fil des séances, ont osé prendre des responsabilités, proposer des initiatives et influencer la direction du projet (comme Derrick et sa sœur Blandine). La dimension collective et collaborative du projet vise également favoriser un sentiment d'appartenance, renforçant ainsi le bien-être et l'engagement des jeunes. Enfin, la mise en avant de leur culture à travers le festival renforce leur estime de soi et leur sentiment d'acceptation par l'autre. Il semble que le fait de pouvoir faire connaître leur culture les motive.

4.1.3 Dynamique motivationnelle

Les observations ont montré une implication progressive des participants dans les ateliers. Les participants sont plus engagés lorsque leur travail a un impact concret (diffusion sur les réseaux sociaux, présentation lors d'un festival) que lors des explications magistrales. Lors de la 4^{ème} observation, certains avaient du mal à s'affirmer, comme en témoigne Jean qui hésitait à prendre la parole malgré les encouragements. Au fil des séances, des dynamiques de groupe se sont installées, favorisant des échanges plus naturels et inclusifs. Toutefois, des tensions ont été relevées, notamment dans la répartition des prises de paroles, avec des dominances de certains sous-groupes (ex. les trois participantes du même cégep). L'intégration des nouveaux membres a également été un enjeu clé, nécessitant un encadrement spécifique pour favoriser leur participation active. Le fait de ne pas avoir été sélectionné est clairement un défi sur leur estime de soi et motivation. La mise en place de rôles et responsabilités (ex. communication sur Instagram, organisation logistique) a été un levier d'engagement et de motivation. En effet, cela nourrit les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale.

4.1.4 Motivation et facteurs de Persévérance

Les motivations des participants se sont progressivement diversifiées, combinant à la fois une motivation intrinsèque (plaisir d'apprendre, engagement spontané) et une motivation extrinsèque (valorisation sociale, reconnaissance des pairs, opportunités professionnelles avec la formation de la MAPAQ, retombées potentielles du festival et succès de celui-ci). Les participants ont exprimé un intérêt particulier pour les activités les engageant directement, comme la création de flyers et de contenus Instagram, ainsi que la réflexion sur les moyens d'attirer plus de public lors de l'événement final. L'intervenant Marius, en mettant en avant les talents des jeunes et en les poussant à réfléchir à des stratégies d'engagement, a joué un rôle clé dans le maintien de cette motivation.

4.1.5 Les besoins psychologiques fondamentaux

Un des aspects marquants relevés est la manière dont les jeunes ont progressivement pris confiance en leurs capacités. Derrick, par exemple, est passé d'un rôle plutôt passif (en grand groupe) à un engagement plus affirmé, posant des questions sur le concours de tenues traditionnelles et la gestion des bénévoles. L'apprentissage de nouvelles compétences pratiques, telles que faire un bon repérage, utiliser les photos et les vidéos comme moyen de communication, l'utilisation du logiciel Canva et l'organisation logistique d'un événement, ont renforcé cette perception de compétence. Lors de l'organisation pour la préparation de la nourriture, la formation MAPAQ, payé par l'organisme, mise en avant par Marie-Pier (directrice adjointe de l'organisme), a été perçue comme un atout valorisable sur le CV des participants (commentaires et mouvements corporels positifs relevés), créant ainsi un lien entre l'atelier et leur avenir professionnel. Un sentiment d'utilité est mis en avant, qui rejoint le besoin de compétence lié à la motivation. Le besoin d'autonomie est généralement respecté (prises de décision, choix pour les scrutins de votes, autonomie pour la création des communications) mais certaines observations, notamment en petits groupes, montrent une répartition inégale dans la participation orale, les propositions et les prises de décisions. Certaines personnes participantes prennent plus de place que d'autres. En ce sens, les besoins de compétence et de proximité sociale sont comblés à travers les ateliers, les jeunes créent une complicité et s'encouragent. On note toutefois que des tensions apparaissent lorsque certains dominent la prise de parole ou prennent des décisions sans concertation. Les intervenants veillent à distribuer la parole à tous.

Ainsi, ces observations permettent d'analyser l'évolution des participants, leur appropriation du projet et l'impact de cette expérience sur leur estime de soi et leur motivation. Cependant, quelques signes

d'amotivation ont été observés, notamment chez certains jeunes plus en retrait. Cela souligne l'importance d'un accompagnement différencié pour répondre aux besoins de chacun.

4.1.6 Conclusion

L'analyse des grilles d'observation des quatre ateliers permet de mettre en lumière plusieurs effets des activités proposées. Premièrement, la prise de responsabilités et la reconnaissance des pairs et des intervenants contribuent à l'amélioration de l'estime de soi. La motivation des participants est stimulée par des activités concrètes et valorisantes, offrant à la fois plaisir et opportunités professionnelles. Au fil des séances observées, une évolution de l'implication des personnes participantes a été remarquée. Les responsabilités données aux jeunes jouent sur leur estime de soi et la valeur qu'ils et elles perçoivent des activités. Les formations proposées et la place des intervenants extérieurs peut permettre aux jeunes de se projeter dans le milieu du travail et de nourrir la perception de conséquence de l'activité. Les besoins psychologiques sont comblés à travers des liberté de prise de choix (autonomie), l'acquisition de nouvelles compétences (compétences) et le travail en équipe (relation sociale). Toutefois, nous avons observé des défis à relever, notamment en ce qui concerne l'équilibre des prises de parole et l'accompagnement des jeunes plus en retrait.

4.2 LES CAS DE NOTRE RECHERCHE

À travers l'analyse de cinq entretiens semi-dirigés (Marco, Derrick, Aya, Lina et Marius), il s'agit de comprendre comment l'estime de soi (James, 1890 ; Cooley, 1902 ; Roger, 1961; Higgins, 1987), la motivation (Viau et Louis, 1997) et la satisfaction des besoins psychologiques de base (Deci & Ryan, 2000) interagissent lors du programme étudié. Nous dressons ici un profil de chaque personne participante.

4.3 LE CAS DE MARCO

Marco est né au Pérou, il a 19 ans. Il est arrivé au Québec en 2021 à 16 ans. Au Pérou, il étudiait dans une école bilingue en français. C'est lui qui a voulu s'installer au Québec à la suite de sa participation à un salon des études post-secondaires à l'étranger. Malgré la connaissance d'une personne habitant à Blainville qui a pu l'aider à trouver certains repères, Marco connaît des difficultés d'adaptation à son arrivée. Notamment à l'école secondaire, où il a éprouvé un certain désengagement et une absence de motivation. Il n'arrive pas à s'intégrer, trouve son école démotivante et ne tisse pas de liens particuliers avec les autres élèves. C'est par l'intermédiaire d'activités bénévoles durant l'été qu'il découvre le programme. Attiré par

l'opportunité de s'impliquer dans la communauté et de participer à un projet créatif, il s'y inscrit avec l'intention de contribuer positivement à la société. Marco poursuit ses études au secondaire au moment de sa participation et voit dans ce projet une occasion de se rapprocher des autres et de développer sa confiance en lui. Au moment de l'entretien en septembre, il vient de faire sa rentrée au Cégep. Sur le programme, il est dans le groupe qui réalise le projet de cinéma en plein air, *Lachine en lumière : ciné-parc*.

4.3.1 Estime de soi et engagement dans l'activité

Marco a dû reprendre des études dans un niveau moins élevé que celui qu'il avait dans son pays d'origine. En effet, il est parti en étant à la fin de son secondaire 5 et a dû reprendre au secondaire 4 en arrivant au Québec. Il nous confie « L'école secondaire n'était pas juste un bon endroit pour étudier. Pour moi, c'était juste une étape définie pour moi ». Toutefois, il met en avant l'impact positif de l'activité sur sa perception de lui-même. « Maintenant, je me vois comme une personne plus extravertie. Avant, j'étais moins confortable avec d'autres personnes... Mais après, oui, j'ai amélioré et maintenant je me sens tranquille ici. ».

4.3.2 Motivation selon le modèle de Viau et Louis (1997)

La dynamique motivationnelle de Viau et Louis (1997) repose sur trois éléments essentiels :

Marco exprime une motivation initiale plutôt altruiste et sociale. Il ne voit pas le projet comme un simple passe-temps, mais comme un moyen de s'intégrer et d'avoir un impact sur son environnement.

« Moi, j'ai voulu participer parce que je le peux. Parce que moi j'aime toujours faire des activités après l'école [...] Moi, j'ai vu comme une opportunité pour donner à la société. »

Marco perçoit les conséquences de l'activité comme un moyen de s'impliquer socialement. Cette perception a un impact sur son sentiment d'utilité : « Quand on a commencé à organiser l'événement, j'ai réalisé que je pouvais vraiment aider et pas juste suivre. Ça m'a fait voir que je pouvais être utile dans un groupe ». Initialement, Marco n'identifie pas de difficultés personnelles majeures dans le projet, mais il souligne des défis organisationnels et logistiques (ex. : météo, problèmes techniques) lors de la réalisation de l'évènement « On a eu des petits problèmes techniques, mais ce n'était pas notre faute ». Cette phrase suggère qu'il ne s'attribue pas l'échec des imprévus, ce qui témoigne d'un bon sentiment de contrôlabilité. Finalement à cause de la météo, ils et elles n'ont pu faire que 3 soirées cinéma en plein air sur les 6 prévus.

4.3.3 Théorie des besoins psychologiques (TBP) : autonomie, compétence et relation sociale

Selon Deci et Ryan (2000), trois besoins fondamentaux influencent la motivation :

Marco apprécie que son engagement repose sur une décision personnelle et non sur une obligation scolaire. Il souligne qu'il « aime vraiment (s)'engager dans ce type d'activités. » Il s'inscrit dans une démarche volontaire, ce qui renforce son autonomie et son engagement. Il faut noter que Marco a participé à plusieurs projets communautaires depuis son arrivée. On retrouve ici une vraie motivation intrinsèque de sa part.

Il met en avant le fait que le projet lui a permis d'exprimer des habiletés qu'il avait déjà développées auparavant.

« Moi, j'ai déjà fait ça dans mon pays, parce que ma mère avait sa petite entreprise. Et elle m'a déjà appris comment faire tout ce type de choses. Comment faire un budget, comment demander pour des cotisations avec des distributeurs, des fabricants, tout ça. Aussi, comment faire des affiches. Pour moi, c'était comme une opportunité pour faire reconnaître mes habiletés que j'ai. »

En reconnaissant ses propres compétences, il renforce son estime de soi et sa motivation intrinsèque. Marco mentionne explicitement que l'activité lui a permis de tisser des liens et d'améliorer sa sociabilité. C'était une de ses motivations, puisqu'il souhaiter s'évader de son quotidien morose du secondaire tout en ayant un impact sur la société.

Grâce aux activités, il s'est « senti apprécié pour la communauté locale ». De plus, un aspect intéressant est l'impact des intervenants dans le projet. Marco mentionne explicitement le rôle motivateur des intervenants, qui les encourageaient avec des phrases comme « Allez vas-y », « oui c'est bien, vous pouvez le faire ». Il ajoute que les intervenant.es les « motivaient toujours ». L'encadrement bienveillant joue ici un rôle clé dans le maintien de la motivation.

4.3.4 Effets perçus sur la motivation scolaire

Marco exprime un désintérêt pour l'école avant le projet, dû à ses difficultés d'adaptation dans son secondaire. Il nous confie n'avoir pensé qu'au cégep durant cette période. Toutefois, durant le programme d'activité citoyenne, le côté concret et participatif stimule son plaisir d'apprendre. Son engagement dans le programme semble lui montrer un autre rapport à l'apprentissage, fondé sur l'action et l'expérience. Il

semblerait que la concrétisation de l'évènement ait été un des plus gros moteurs : « Quand on a commencé à organiser l'évènement, j'ai trouvé ça plus intéressant que les cours. On décide, on fait des vrais trucs, alors qu'en classe, c'est souvent juste écouter. »

4.3.5 Synthèse du cas

L'expérience de Marco illustre un effet positif du projet sur son estime de soi et sa motivation. Avant son engagement, il faisait face à un environnement scolaire peu stimulant et ressentait un certain isolement. Son implication dans le projet lui a permis de développer un sentiment d'efficacité personnelle en voyant ses compétences reconnues. Il a pu améliorer son aisance sociale et son intégration dans la communauté. Toutes ses évolutions ont permis de maintenir sa motivation intrinsèque.

4.4 LE CAS DE DERRICK

Derrick est un jeune adulte de 20 ans, demandeur d'asile originaire du Bénin. Il est arrivé récemment au Québec avec sa mère, ses deux sœurs et son frère. Dans son pays d'Origine il était en terminal, l'équivalent de la dernière année du Cégep. Leur départ l'a empêché de terminer ses études et donc d'obtenir son diplôme. En tant que nouvel immigrant, il a été confronté à de nombreux défis d'intégration sociale et culturelle. Il découvre le programme à travers des réseaux communautaires qui offrent un soutien aux nouveaux arrivants et notamment par l'intermédiaire de Marius, un des intervenants. Sa petite sœur, Blandine participe au projet avec lui. Au départ, Derrick n'était pas pleinement conscient des possibilités offertes par ce projet, mais au fil de son engagement, il y a trouvé un véritable espace d'ouverture et de développement personnel. À la suite du projet, Derrick a été embauché en tant qu'intervenant de proximité. Toutefois, il envisage une reprise de ses études. Son implication dans le projet a renforcé son désir de s'intégrer davantage dans la société québécoise et de contribuer à son nouveau milieu.

4.4.1 Estime de soi et engagement dans l'activité

« Je suis arrivé au Québec en tant qu'immigrant, je suis demandeur d'asile et j'ai participé au projet pour faciliter, pour avoir une bonne intégration au Québec, parce que je venais d'arriver récemment et vraiment l'intégration ce n'était pas facile jusqu'à ce que j'entende parler du programme. »

Ce passage met en lumière le besoin de relation sociale et d'intégration dans une communauté de la part de Derrick. Son estime de soi semble fragilisée par l'incertitude liée à son statut d'immigrant et l'absence

de repères. Toutefois, l'évolution de Derrick au sein du programme montre une amélioration de son estime de soi grâce à son implication progressive et aux retombées positives de l'expérience.

« Maintenant, je suis mieux intégré puisque je suis intervenant de proximité auprès de la jeunesse. » Derrick ajoute que la pratique des ateliers lui a permis de développer un nouveau vocabulaire et une aisance à l'oral. Il se sent « moins brutal » dans sa façon d'aborder et d'entretenir une conversation. Son aisance est un signe d'une meilleure estime de soi grâce à ses nouveaux acquis linguistique. Ainsi, le projet lui a permis de développer une image plus positive de lui-même.

4.4.2 La dynamique motivationnelle

Initialement, Derrick ne voyait pas de réel intérêt à son engagement dans l'activité. « Pour être honnête, je comptais juste faire un atelier et puis arrêter, parce que je ne voyais pas encore l'importance ». Cependant, très rapidement, il prend conscience de l'impact de l'activité sur lui-même et son environnement, ce qui alimente sa motivation intrinsèque.

« Mais pendant les ateliers, au fur et à mesure que j'ai commencé et je continuais, j'ai vu que vraiment c'est quelque chose de sérieux et vraiment engageant. Ça m'a beaucoup aidé à m'ouvrir aux autres et m'engager dans la communauté. »

Il ajoute que pour lui, « Si le projet est financé comme ça, ça doit être quelque chose de sérieux, quelque chose qui a du sens. » L'importance du contexte social et communautaire joue ici un rôle clé dans le maintien de son engagement. De plus, Derrick voit une amélioration dans ses prises de parole. Il nous confie : « avant, je restais souvent dans mon coin, mais après quelques semaines, j'étais capable de prendre la parole devant le groupe sans trop stresser ». Il se sent confiant dans sa façon de communiquer, ce qui contribue directement à son estime de soi et son sentiment de compétence.

Il évoque des responsabilités dans la gestion du projet, mais aussi certaines frustrations liées au manque de transparence sur le budget comme en témoigne l'extrait suivant : « Il fallait vraiment faire le tri dans les idées qu'on donnait et tout. C'était le seul défi, je dirais. » Bien qu'il exprime des défis organisationnels, il ne semble pas ressentir une perte de contrôle excessive sur l'activité, ce qui favorise son engagement durable.

4.4.3 Théorie des besoins psychologiques (TBP) : autonomie, compétence et relation sociale

Derrick apprécie la liberté qu'il a eue pour s'investir dans des tâches qui l'intéressaient, ce qui renforce sa motivation. Ce besoin d'autonomie est renforcé par le fait qu'il a pu choisir comment s'impliquer dans le projet et développer ses propres compétences.

Derrick souligne qu'il a appris de nouvelles compétences pratiques, notamment en montage vidéo et en décoration.

« Ce que j'ai appris, c'est qu'il y avait une phase où il fallait faire un montage de vidéo pour la publicité de notre projet. Donc là, j'ai fait des recherches sur Internet sur comment faire des montages avec juste un téléphone ou un ordinateur. [...] Finalement, j'ai pu au moins sortir quelque chose, une belle vidéo pour faire de la publicité de notre projet. »

Cette acquisition de compétences renforce sa confiance en lui et le pousse à voir son engagement comme un levier d'apprentissage. Durant cette phase d'apprentissage, il a pu faire appel à David, un des intervenant ponctuel du programme qui « s'y connaît beaucoup en informatique et a pu lui montrer beaucoup de choses ». L'un des éléments les plus marquants dans son expérience est l'importance des liens sociaux qu'il a tissés à travers l'activité. « Ce qui m'a permis d'aller au premier atelier quand je suis venu, c'est l'ambiance aussi. J'ai vraiment aimé l'ambiance en fait. » Ce besoin d'appartenance est renforcé par le fait que son frère et sa sœur ont également rejoint le programme, témoignant d'un effet positif sur son entourage.

« Mon frère [...] nous a vu intégrer, nous a vu participer, nous a vu investir. Donc, c'est sûr que d'après ce qu'il m'a dit, ça l'a vraiment engagé. Et il s'est dit que pourquoi pas, je vais essayer, je vais me lancer là-dedans. »

4.4.4 Effets perçus sur la motivation scolaire

Derrick nous confie avoir pensé à un retour aux études grâce à sa participation au programme. Le fait de rencontrer d'autres personnes de sa communauté au niveau post-secondaire lui a permis de se projeter positivement. De plus, Derrick établit un lien entre son implication dans le projet et la possibilité d'appliquer cette attitude à l'école :

« Je vois que quand tu t'impliques vraiment, tu peux faire des trucs bien. Ça me fait réfléchir à comment je suis en classe. Peut-être que si je participais plus, ça changerait quelque chose ».

4.4.5 Synthèse du cas

Derrick perçoit un effet très positif de l'activité sur son estime de soi et sa motivation. Grâce au programme, il gagne une meilleure aisance à l'oral aussi bien dans ses relations personnelles que professionnelles. Les nouveaux savoirs acquis durant les activités et rencontres Ces nouvelles compétences renforcent son sentiment de compétence. Les interactions avec les autres participants et intervenants ont joué un rôle clé dans son intégration.

4.5 LE CAS D'AYA

Aya est une jeune femme de 19 ans, originaire de la Côte d'Ivoire. Elle est arrivée au Québec avec sa famille lorsqu'elle avait 9 ans. Elle nous confie avoir déjà une forte confiance en elle avant le programme. En participant, elle souhaite contribuer à des projets qui ont un impact concret sur la communauté. Elle a découvert le programme par le biais de son père qui travaillait avec une intervenante de l'organisme. Elle a vu dans ces ateliers une opportunité de s'engager volontairement, tout en développant ses compétences personnelles et créatives. Étudiante au cégep au moment de sa participation, Aya s'intéresse particulièrement aux activités artistiques et organisationnelles. Elle apprécie les responsabilités qui lui sont confiées et trouve dans le projet un espace stimulant où elle peut exprimer sa créativité.

4.5.1 Estime de soi et engagement dans l'activité

Dès le début, Aya exprime une confiance en elle relativement stable, mais renforcée par son implication dans le projet. Contrairement à d'autres participants qui cherchent à améliorer leur estime de soi par l'engagement, Aya mentionne que sa participation confirme et soutient son niveau de confiance existant.

« Oui, mais je ne sais pas si je peux l'attribuer complètement au programme. Je dirais que je me sens mieux parce que je me sens plus utile, vu qu'on crée quelque chose pour la communauté. Ça, c'est vraiment un plus. J'avais déjà une grande confiance en moi, pour être honnête. »

Aya met aussi en avant le rôle de son entourage dans le maintien de son estime de soi : « Mes parents m'ont toujours dit 't'es une femme forte, t'es capable de le faire'. Moi, si je réussis quelque chose, *it's on me*. Mes parents aussi, mais c'est principalement que moi. »

4.5.2 Motivation selon le modèle de Viau

Aya accorde une grande importance à l'impact social et collectif de son engagement.

« C'était le fait de faire quelque chose pour la communauté en soi. Honnêtement, moi, je me suis dit que pour l'année 2024, j'allais faire plus de bénévolat, plus de choses pour la communauté. »

Aya exprime peu de doutes quant à sa capacité à mener le projet à terme, bien que certaines contraintes externes, comme le manque de ponctualité des autres participants, aient momentanément affecté sa motivation. Toutefois, son entourage joue un rôle clé dans le maintien de son engagement : « Quand je suis rentrée, ma mère m'a dit : 'Tu ne le fais pas pour les autres. Tu le fais pour toi-même. Tu le fais aussi pour la communauté. Donc juste, vas-y, motive-toi.' » Cette réaction met en évidence l'importance du soutien social dans le maintien de la motivation.

4.5.3 Théorie des besoins psychologiques (TBP) : autonomie, compétence et relation sociale

Aya apprécie la liberté laissée aux participants dans la conception du projet.

« Le côté de création, où est-ce que vraiment on doit développer un projet et le faire de A à Z. Je ne peux pas dire 'je suis plus motivée, je n'ai plus envie de faire'. Non, je veux que mon idée se rende jusqu'au bout. »

Son autonomie dans le processus décisionnel renforce son engagement et son implication.

Son sentiment de compétence est alimenté par son rôle actif dans la gestion du projet et par l'apprentissage de nouvelles compétences organisationnelles : « J'apprends à gérer les différentes parties qu'il y a à faire. J'apprends à m'organiser surtout, parce qu'il y a quand même beaucoup de choses à voir, beaucoup de choses à revoir et tout ça ». Cet apprentissage contribue au développement de ses compétences transférables, ce qui peut être un atout pour ses futures expériences professionnelles. Aya perçoit des conséquences sur sa façon de travailler en équipe. Elle nous confie que cela a été un défi mais qu'elle en ressort satisfaite : « J'ai appris à travailler avec des gens qui ne pensent pas comme moi. Ça m'a un peu challengée, mais au final, c'était une bonne expérience. »

De plus, son besoin de compétence est renforcé par la nature créative du projet, qui correspond à ses aptitudes personnelles. En effet, Aya nous confie « Pendant (l'atelier), mon cerveau travaille. Moi, je suis quelqu'un déjà de base créative. Pendant le projet, ça travaille et moi, j'aime ça. »

Bien qu'elle n'ait pas d'amis dans le programme, Aya souligne l'importance des relations qu'elle y développe :

« Je dirais positivement, parce que de base, je suis quand même quelqu'un d'assez introvertie. Le fait que je n'étais pas dans un environnement, dans ma zone de confort, le fait qu'il n'y ait pas mes amis avec moi, ça m'a permis de plus m'ouvrir et d'essayer d'aller plus vers les autres. »

Cette interaction sociale élargit son réseau et renforce son sentiment d'appartenance.

4.5.4 Effets perçus sur la motivation scolaire

Aya est déjà motivée par l'apprentissage. Durant le programme elle étudie dans un cégep en hygiène dentaire et nous explique être très heureuse de son choix. Toutefois, le projet lui fait réaliser qu'elle aime les pédagogies dynamiques qui suscitent une implication forte. Elle souhaiterait que ce type de stratégie d'apprentissage soit plus utilisé à l'école. Elle ajoute : « Ça m'a donné envie de chercher d'autres projets, même à l'école. Genre des choses où tu fais, pas juste où tu écoutes. »

4.5.5 Synthèse du cas

Aya nous confie avoir déjà une bonne estime d'elle-même. Celle-ci est soutenue par la participation à l'activité. Elle ajoute aussi l'importance des liens avec sa famille et ses amis. En outre, l'activité lui a permis d'encourager sa motivation à travers l'acquisition de nouveaux savoirs organisationnels et de compétence en travail d'équipe. Le programme a stimulé sa motivation scolaire en découvrant de nouvelles stratégies d'apprentissage.

4.6 LE CAS DE LINA

Lina occupe un rôle particulier puisqu'elle est coordonnatrice adjointe du projet, avec une double posture d'accompagnante et de facilitatrice. Elle-même albanaise arrivée il y a 6 ans au Québec, son propre parcours d'immigrante et son implication progressive dans le tissu communautaire de Montréal constituent une base solide pour comprendre les dynamiques d'insertion sociale et de développement personnel. De plus, elle est passée par un parcours de francisation. En outre, Lina est psychologue de formation, un atout pour comprendre les enjeux des jeunes participants. On peut imaginer que son parcours permet aux jeunes de s'identifier à elle, et qu'en retour elle sache les guider en prenant appui sur ses propres expériences.

4.6.1 Effets perçus de l'activité sur l'estime de soi des jeunes

Son implication personnelle et professionnelle dans le projet lui permet d'avoir une compréhension fine des défis auxquels les jeunes sont confrontés. Son objectif principal est de renforcer l'estime de soi des participants en développant leur pouvoir d'agir (empowerment), en leur offrant des opportunités de décision et d'implication directe dans des processus démocratiques.

« Un des objectifs aussi que j'avais établi, que j'avais partagé avec mes collègues, c'était vraiment d'augmenter la confiance en soi des jeunes, pour les aider à participer davantage »

Lina adopte des stratégies concrètes pour soutenir cette estime de soi, notamment en plaçant les jeunes au cœur des décisions (par exemple, le choix du logo) et en organisant des simulations de prises de parole en public. Cependant, Lina observe que l'évolution de l'estime de soi et de la motivation varie selon les individus, en fonction de leurs antécédents, de leur environnement familial et de leur situation personnelle.

4.6.2 La dynamique motivationnelle

Lina souligne l'importance d'impliquer les jeunes dans des projets concrets liés à la participation citoyenne. Elle considère que « l'objectif principal, c'est vraiment de les aider à faire partie de la vie démocratique, tout en utilisant un outil comme le budget participatif. »

Elle remarque que l'accompagnement personnalisé en petits groupes favorise un sentiment de contrôle et d'autonomie chez les jeunes, en leur donnant plus d'espace pour s'exprimer puisque « le grand groupe, ça gêne beaucoup, mais le petit groupe, ça crée plus d'intimité, plus de confiance. »

4.6.3 Théorie des besoins psychologiques (TBP) : autonomie, compétence et relation sociale

Lina favorise l'autonomie des jeunes en les plaçant au cœur des décisions du projet. Par exemple, le processus de sélection des logos ou des modalités de vote permet aux participants de ressentir qu'ils ont un réel impact sur le projet. Le sentiment de liberté dans leur actions et choix est aussi bénéfique pour leur motivation et sentiment de compétence. Finalement si on leur laisse cette autonomie, c'est qu'ils et elles sont capables.

Lina met en place plusieurs stratégies visant à renforcer le sentiment de compétence des jeunes, comme l'adaptation des ateliers à leurs besoins linguistiques et culturels, et l'intégration d'éléments ludiques avec

un but éducatif. L'intervenante met en avant la prise de parole des jeunes grâce au programme. Elle se dit marquer « de voir certains jeunes qui ne parlaient presque pas au début, prendre les devants vers la fin ». Elle ajoute qu'« ils réalisaient qu'ils avaient quelque chose à dire ». Pour Lina, c'est une conséquence directe du programme sur l'amélioration des capacités linguistiques des jeunes en français, grâce notamment à un renforcement de leur vocabulaire.

Elle rajoute qu'« une autre façon pour augmenter la confiance en soi et l'estime en soi, c'était d'augmenter leur pouvoir d'agir [...] en impliquant les jeunes dans des décisions importantes. » Le fait d'offrir des responsabilités et d'encourager la prise d'initiative permet aux participants de développer une perception accrue de leur compétence, même si, selon Lina, cette dynamique varie selon les individus. Le développement des compétences transversales et disciplinaires est au cœur des objectifs du programme. Comme nous l'avons abordé précédemment, Lina travaille notamment sur le renforcement des compétences de présentation orale et d'organisation de projet. Finalement, « Les compétences transversales, c'était tout ce qui concerne le travail d'équipe. [...] Les compétences disciplinaires, c'est vraiment la conception d'un projet, quelles sont les étapes pour faire un bon projet. »

Afin de garantir un climat positif lors des rencontres, Lina met en place des activités ludiques et artistiques pour favoriser les échanges. Elle a par exemple « trouvé deux artistes immigrants qui sont bien insérés dans le milieu. [...] Ils partagent leur expérience en tant qu'immigrant et font des ateliers interactifs. » Ces initiatives contribuent à créer un environnement propice à l'intégration et au développement des compétences sociales. Un climat bienveillant étant un gage de satisfaction et d'encouragement pour les jeunes, les intervenants ont à cœur de le créer et le conserver.

4.6.4 Effets perçus sur la motivation scolaire

Lina observe que le projet a eu un effet sur la motivation scolaire indirectement, en améliorant la confiance des jeunes en classe. En effet, elle souligne :

« Certains jeunes, après avoir pris confiance ici, ont commencé à s'exprimer plus en classe. On en a discuté avec eux et ils voyaient une différence (...) Il y en a qui m'ont dit qu'ils n'osaient pas parler devant tout le monde en classe, mais ici ils ont pris l'habitude et ça a débloqué quelque chose. »

4.6.5 Synthèse du cas

L'expérience de Lina met en lumière l'importance d'un accompagnement individualisé dans le développement de l'estime de soi et de la motivation chez les jeunes, en particulier pour les nouveaux arrivants. Elle perçoit dans l'ensemble des améliorations positives sur l'estime de soi et la motivation. Elle met l'accent sur une meilleure acquisition de la langue ainsi qu'un sentiment d'appartenance grâce à la rencontre avec des professionnels eux même en situation d'immigration.

4.7 LE CAS DE MARIUS

Marius est un professionnel d'origine québécoise, engagé depuis plusieurs années dans le milieu communautaire et éducatif. De plus, il possède un baccalauréat en sociologie. Cofondateur du programme étudié, qu'il a co-écrit avec Judith, Marius s'est investi dès les premières étapes du projet, allant de la conception à la mise en œuvre des ateliers. Bien qu'il ait dû s'absenter temporairement pour des raisons personnelles, il a continué à participer à certains événements et à suivre l'évolution des jeunes. Marius accorde une importance particulière au développement du pouvoir d'agir des jeunes. Il considère la démocratie participative comme un levier d'émancipation personnelle et sociale, et met l'accent sur l'importance de permettre aux jeunes d'exprimer leurs idées et de vivre pleinement leur processus de création.

4.7.1 Effets perçus de l'activité sur l'estime de soi des jeunes

Son approche met l'accent sur le développement de l'estime de soi à travers l'autonomie et la prise de responsabilité. Marius souhaite que les jeunes expérimentent le processus de création de projet, avec ses succès et ses échecs, pour développer leur capacité à se relever face aux difficultés. Pour lui, l'évolution de l'estime de soi des jeunes est directement liée à leur capacité à prendre la parole, à défendre leurs idées et à s'impliquer activement dans leur projet en équipe. Marius note des moments forts durant le projet comme un participant qui lui a confié « qu'il n'avait jamais pris la parole devant autant de monde avant, et qu'après l'atelier, il avait envie d'essayer en classe. Ça, c'est une belle victoire. » Il souligne aussi l'entraide entre les groupes, qui témoigne d'une augmentation de leur aisance à l'orale, de leur sentiment de compétence et de leur confiance en soi. Enfin, il ajoute « quand on les mettait en situation de présentation, il y en avait qui paniquaient au début. Mais une fois qu'ils voyaient qu'on les écoutait vraiment, ils s'exprimaient avec plus d'assurance. »

4.7.2 La dynamique motivationnelle

Marius met en avant l'importance pour les jeunes de s'impliquer activement dans un processus démocratique réel, avec des décisions ayant un impact concret : « Pour moi, c'était cette idée que les jeunes puissent s'occuper eux-mêmes du pouvoir en faisant des choses. » à travers la possibilité de créer des projets concrets ayant un impact sur leur quartier et leur communauté, il espère stimuler la motivation intrinsèque des participants. Le processus de vote est identifié comme un moment clé, où les jeunes peuvent expérimenter des émotions fortes, comme la réussite ou l'échec, tout en comprenant que ces résultats dépendent en partie de leur implication. « Le vote, ça a été un moment marquant parce que les participants ont dû présenter leurs idées, vivre un échec ou des victoires ». Ce processus permet aux jeunes d'accepter l'idée que leurs actions ont un impact direct sur leurs résultats, renforçant ainsi leur sentiment d'auto-efficacité.

4.7.3 Théorie des besoins psychologiques (TBP) : autonomie, compétence et relation sociale

Marius cherche à encourager l'autonomie des jeunes en les incitant à développer leurs propres idées, même les plus ambitieuses. Il les pousse à aller plus loin, il les encourage : « à penser aux trucs les plus fous ». Il ajoute : « Le moment où ils ont commencé à proposer des idées eux-mêmes, sans qu'on les pousse, c'est là que j'ai compris que le programme fonctionnait vraiment. »

Le programme renforce le sentiment de compétence des participants grâce à des activités concrètes et des défis stimulants, tels que la création de projets, les présentations publiques ou la participation à des votes. « Les ateliers de vidéo étaient intéressants, parce que c'est là que j'ai senti qu'ils commençaient un peu plus à s'approprier leur projet. » Les jeunes gagnent en confiance grâce à la mise en œuvre de leurs idées et des réalisations concrètes

Le programme favorise les liens sociaux, non seulement entre les jeunes, mais aussi avec les familles et la communauté. Marius met en avant l'importance des connexions interpersonnelles et l'impact du projet sur les relations entre les participants et leurs proches. Ces interactions créent un environnement propice à l'intégration sociale, renforçant le sentiment d'appartenance.

4.7.4 Effets perçus sur la motivation scolaire

Marius identifie un effet positif du projet sur les jeunes en décrochage scolaire, qui retrouvent un certain goût pour l'implication et l'apprentissage. Il rapporte même la demande de certains participants de faire ce type d'activité au sein de leurs établissements scolaires. Il ajoute :

« Ce qui est intéressant, c'est de voir comment certains jeunes qui étaient en décrochage partiel reprennent goût à s'impliquer. C'est un bon indicateur de ce que des projets, comme celui-là, peuvent faire pour les motiver à retourner pleinement à l'école. »

4.7.5 Synthèse du cas

L'expérience de Marius met en lumière plusieurs dynamiques essentielles dans le développement de l'estime de soi et de la motivation des jeunes. Tout d'abord, les participants sont encouragés à développer leurs propres projets, à prendre des initiatives et à explorer leur créativité à travers un renforcement de l'autonomie. Les jeunes acquièrent des compétences transférables, notamment en gestion de projet, communication et création de contenu. Enfin, le programme favorise les interactions entre les jeunes, leurs familles et la communauté, créant un réseau de soutien. Marius insiste sur l'importance d'accepter les échecs comme des opportunités d'apprentissage, renforçant ainsi la résilience et la confiance en soi.

4.8 TABLEAU COMPARATIF DES CINQ CAS

Nous avons fait le choix ici de récapituler les 5 cas dans deux tableaux comparatifs afin de mieux comprendre les similitudes et différences de chacun. Le premier tableau présente les trois cas des participants, le second celui des deux intervenants.

4.8.1 Les trois participants (Marco, Derrick et Aya)

Tableau 4-2. Présentations des résultats, estime de soi et motivation de départ

Critères	Marco	Derrick	Aya
Estime de soi	Augmentation marquée, devient plus extraverti	Se sent plus ouvert et impliqué dans la communauté	Estime déjà élevée, consolidée par le projet

Motivation principale	S'intégrer et contribuer à la société	Trouver un espace d'ouverture et d'implication	Expérimenter un engagement bénévole et créatif
Type de motivation (Viau et Louis, 1997)	Intrinsèque (envie de contribuer à la société)	Extrinsèque (trouver un cadre structurant) puis intrinsèque (plaisir de participer)	Intrinsèque (intérêt personnel et engagement social)

Les trois personnes participantes à nos entretiens semi-dirigés ont entre 19 et 20 ans. Deux d'entre eux ont connu l'activité grâce aux réseaux communautaires et Aya par le réseau familial. Marco et Derrick témoignent d'une estime de soi initialement vulnérable, influencée par des défis personnels et des expériences d'immigration difficiles. Le projet leur a permis de développer une nouvelle perception d'eux-mêmes. Aya, quant à elle, arrive dans le projet avec une estime de soi déjà élevée. Elle mentionne que le projet a plutôt soutenu cette confiance existante, sans nécessairement la renforcer. On remarque donc un processus différencié suivant le parcours de chacun par rapport à son immigration.

Tableau 4-3. Dynamique motivationnelles et les besoins psychologiques des personnes participantes

Critères	Marco	Derrick	Aya
Valeur perçue de l'activité	Opportunité de créer des liens et de s'investir dans la communauté	Cadre structurant favorisant la découverte de nouvelles perspectives	Expérience valorisante pour le développement personnel et collectif
Contrôlabilité	Se sent plus confiant grâce au soutien des encadrants	Acquiert progressivement un sentiment de contrôle sur ses actions	Perçoit un fort contrôle sur son implication et ses responsabilités

Besoin de l'autonomie	Apprend à prendre des initiatives et à se responsabiliser	Développe un sentiment d'indépendance et d'intégration	Se sent légitime dans son rôle de leader
Besoin de la compétence	Acquisition de nouvelles compétences techniques et sociales	Développement de compétences en technique et communication	Renforcement de ses compétences en travail d'équipe et de ses capacités organisationnelles
Relation sociale	Renforce ses liens avec la communauté	S'intègre mieux et tisse des relations solides	Se sent plus ouverte aux autres

Tous les participants attribuent une valeur significative au projet, mais selon des motivations différentes. Ils sont motivés par le désir de contribuer à la communauté et de s'engager dans un projet valorisant. Les trois personnes participantes ont tous eu des perceptions positives quant à la valeur de l'activité, sa conséquence et sa contrôlabilité. La perception de contrôle est étroitement liée au rôle des encadrants : Marco et Derrick mettent en avant l'importance du soutien des intervenants dans leur motivation tandis qu'Aya souligne la liberté de contrôle sur leur propre projet.

On remarque aussi que les besoins psychologiques sont comblés et permettent de développer une motivation accrue tout au long du projet. Les relations sociales entre les participants et aussi avec les encadrants jouent un rôle significatif sur l'engagement des participants.

4.8.2 Les intervenants (Lina, Marius)

Tableau 4-4. Perceptions des personnes intervenantes sur l'estime de soi et la motivation des personnes participantes

Critères	Lina	Marius
Estime de soi	Considère que le programme peut avoir un impact sur l'estime de soi	Considère que le programme peut avoir un impact sur l'estime de soi

Motivation principale personnelle	Aider les jeunes à développer leur pouvoir d’agir	Accompagner les jeunes dans un processus de pouvoir d’agir
Valeur perçue de l’activité	Outil pédagogique et social pour favoriser l’engagement des jeunes	Expérience immersive dans la démocratie participative et l’apprentissage actif
Perception de la Contrôlabilité	Structure et adapte le programme selon les besoins des participants	Encourage l’autonomie et la prise d’initiative chez les jeunes
Besoin d’autonomie	Favorise l’autonomie des jeunes par ses méthodes pédagogiques	Accompagne les jeunes sans imposer de cadre rigide
Besoin de compétence	Adapte son accompagnement aux besoins des jeunes – Impliquer les jeunes dans des décisions importantes. Renforcement es compétences des jeunes (Surtout au niveau linguistiques).	Compétence renforcer lors d’ateliers techniques ciblés comme celui de création d’une vidéo. Nouvelles compétences dans leur rôle de citoyen
Besoin de Relation sociale	Développe des liens durables avec les participants	Crée un environnement propice aux échanges intergénérationnels

Les deux personnes intervenantes ont mis des stratégies en place afin de nourrir positivement les perceptions des jeunes. Elles considèrent toutes les deux que le programme peut avoir des effets positifs sur l’estime de soi et des jeunes et souhaitent influencer le pouvoir d’agir des personnes participantes. Lina met en avant les effets positifs des activités sur les capacités linguistiques des jeunes. Ces nouvelles acquisitions linguistiques jouent, selon elle, sur la perception des conséquences des activités et aussi sur leur besoin de compétence. Marius quant à lui, souligne l'importance d'offrir aux jeunes un cadre où ils peuvent échouer sans être jugés, renforçant ainsi leur perception de contrôlabilité. Enfin, Lina et Marius

évoquent des liens durables avec certains participants, renforçant le sentiment d'appartenance au sein du programme.

Les résultats des cinq entretiens révèlent que le programme agit comme un levier de développement personnel, social et citoyen pour les jeunes participants. L'estime de soi, la motivation intrinsèque et les besoins psychologiques fondamentaux apparaissent comme des moteurs essentiels de l'engagement des participants entretenus et observés. Les récits de Marco, Derrick, Aya, Lina et Marius montrent que ces projets peuvent contribuer à renforcer l'autonomie, les compétences personnelles et le sentiment d'appartenance des jeunes, tout en favorisant leur intégration sociale.

CHAPITRE 5

LA DISCUSSION

Ce chapitre vise à interpréter et à discuter les effets de l'activité citoyenne sur l'estime de soi et la motivation des jeunes adultes de première génération issus de l'immigration, en s'appuyant à la fois sur les grilles d'observation et sur les analyses d'entretiens. La réflexion se situe dans le prolongement du cadre conceptuel élaboré dans le chapitre 2, qui intègre l'estime de soi, la dynamique motivationnelle (Viau et Louis, 1997) et la théorie des besoins psychologiques fondamentaux (Deci et Ryan, 2000). Il s'agit ici de comprendre comment les processus de valorisation personnelle, d'engagement et de satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de relation sociale se manifestent et interagissent dans le cadre de l'activité. De plus, Les résultats de cette étude seront mis en perspective avec les analyses discutées dans le chapitre de la problématique, afin de mieux comprendre les enjeux et d'apporter des éclairages complémentaires. Le schéma conceptuel retenu postule que l'estime de soi, définie comme la valeur qu'un individu s'accorde à lui-même, est intimement liée à la motivation à s'engager dans une activité d'apprentissage ou citoyenne. Dans ce modèle, trois dimensions de la motivation sont identifiées :

- La valeur perçue de l'activité : c'est-à-dire l'intérêt et l'utilité que les participants attribuent à l'expérience.
- La perception de compétence : la vision et la perception que le participant a de ses capacités à réussir l'activité. La perception qu'un étudiant possède de sa propre compétence se répercute sur sa perception de la contrôlabilité de l'activité, son engagement cognitif, ses émotions et sa performance.
- La perception de contrôlabilité : le degré de responsabilité que l'individu se sent avoir sur le déroulement et l'issue de l'activité.

Par ailleurs, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) souligne l'importance de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux – autonomie, compétence et relation sociale – pour favoriser une motivation intrinsèque durable (Sarrazin *et al.*, 2011).

5.1 Renforcement de l'estime de soi à travers l'engagement citoyen

Les analyses des observations des ateliers, des entretiens informels et des d'entretiens semi-dirigés (Chapitre 4) montrent que la participation à l'activité citoyenne a produit une évolution positive sur

l'estime de soi des jeunes. Par exemple, dans l'analyse du témoignage de Marco. Au départ, Marco explique sa déception face à une baisse de niveau scolaire à son arrivée et ses difficultés d'intégration. Nous remarquons qu'il fait preuve d'une technique de désengagement face à cela. Ce désengagement initial peut être interprété en lien avec la théorie de Rogers (1961) et Higgins (1987) sur l'écart entre le soi idéal et le soi réel. De plus, ce constat confirme les travaux de Martinot (2005) sur la désidentification scolaire afin de protéger son estime de soi. Marco ressent un certain décalage entre ses compétences et la reconnaissance de celles-ci dans son nouveau contexte éducatif, ce qui peut affecter son estime de soi. Après analyse, il semble que l'activité a contribué à transformer son image de lui-même, passant d'un sentiment d'isolement et d'inadéquation à une perception de soi plus extravertie et valorisée : « Maintenant, je me sens plus à l'aise et intégré ». Le cas d'Aya quant à lui, va dans le sens des travaux de Viau (1994) selon lesquels une estime de soi positive démontrent une plus grande motivation à apprendre et à participer activement. Tout au long de son entretien, Aya a montré sa motivation à participer à des ateliers créatifs qui lui permettent de s'impliquer dans le tissu social de sa communauté. De plus, son engagement et celui de Marco dans le projet sont motivés par une volonté d'action sociale et d'implication communautaire, plutôt que par un besoin de validation personnelle. Cela illustre ainsi le lien entre une estime de soi stable et l'altruisme, en ligne avec les travaux de Croizet et Martinot (2003) sur la stigmatisation et la résilience.

En outre, les témoignages montrent l'importance cruciale des interactions avec les intervenants (ex. Judith, Zohra, ou encore Lina et Marius) qui, par leur soutien et leurs encouragements, ont facilité l'expression de soi et permis aux participants de mieux se percevoir. Ces interactions s'inscrivent dans la logique du soi miroir de Cooley (1902), où la reconnaissance sociale participe à la construction d'une image positive de soi.

De même, Derrick, confronté à des difficultés d'intégration en tant que nouvel arrivant, a vu son sentiment d'appartenance renforcé par l'activité, qui lui a permis de se reconstruire et de développer une nouvelle confiance en ses capacités. Cela confirme les thèses du rapport de Bourdon et al. (2011), selon lesquelles la fréquentation d'activité communautaire renforcerait le sentiment d'appartenance à un groupe.

De plus, le sentiment d'appartenance apparaît comme un facteur déterminant dans la construction sociale de l'estime de soi. En effet, les interactions avec les pairs, les encadrants et l'ensemble du groupe offrent aux individus un « miroir social » qui contribue à forger leur image de soi. Selon Cooley (1902), le concept du « soi miroir » suggère que la perception de soi se construit en grande partie à travers le regard et la reconnaissance des autres. Ainsi, lorsque les participants se sentent véritablement intégrés dans un

groupe et reconnus pour leurs contributions, cette appartenance se traduit par une valorisation personnelle accrue.

Dans notre étude, les données issues des observations et des entretiens démontrent que le sentiment d'appartenance renforce l'estime de soi de plusieurs manières. Tout d'abord, les échanges positifs et les encouragements des intervenants et des pairs offrent aux participants une validation de leurs compétences et de leur identité. Par la suite, l'appartenance à un groupe partageant des valeurs communes crée un espace de confiance et de soutien. Ainsi, le sentiment d'appartenance aide les jeunes à construire une estime de soi solide et à se sentir capables de relever les défis.

5.2 Dynamique motivationnelle selon le modèle de Viau et Louis (1997)

Les données recueillies illustrent clairement les trois dimensions (perception de ma valeur de l'activité, perception de sa compétence, perception de sa contrôlabilité) de la motivation décrite par Viau et Louis (1997) :

La majorité des participants expliquent avoir rejoint l'activité non pas par une obligation, mais parce qu'ils y voyaient une réelle opportunité de s'engager socialement et de contribuer à la vie communautaire. Par exemple, Marco affirme avoir voulu « donner à la société », tandis qu'Aya mentionnent l'envie de créer un impact positif sur sa communauté. Les participants ont donc une perception positive de la valeur de l'activité dès leur début. La capacité à gérer les imprévus – comme les problèmes techniques ou les retards observés lors des ateliers – sans se sentir entièrement déresponsabilisé a permis aux participants de maintenir un haut niveau d'engagement. La mise en place d'un processus démocratique (ex. vote sur les idées ou vote sur les choix de scrutin) a notamment offert aux jeunes l'expérience directe de l'impact de leurs décisions sur le projet. De plus, lors de l'atelier, nous avons pu relever la mise en place de stratégie afin de s'assurer de la présence récurrente des participants et ainsi développer une motivation extrinsèque. La distribution de nourriture gratuite (collation et souper) en fait partie. Le souper est commandé dans différents restaurants du quartier à chaque fois afin de les faire connaître auprès des jeunes. Le repas devient aussi un moyen de communication et d'accroche.

5.3 Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux

Les récits et observations démontrent que l'activité a largement contribué à satisfaire les besoins d'autonomie, de compétence et de relation sociale :

Autonomie :

Le fait que les jeunes aient été impliqués dans toutes les étapes du projet – de la conception à l'exécution – leur a permis de se sentir acteurs de leur propre développement. L'initiative personnelle et le choix des actions à mener ont été des éléments déterminants pour l'engagement intrinsèque, comme en témoigne l'affirmation de Derrick selon laquelle il avait rejoint l'atelier de son plein gré pour : « faciliter son intégration ». De plus, leur donner un espace pour développer leur autonomie leur donne un sentiment de liberté et de contrôle.

Compétence :

Les compétences acquises et mises en valeur (techniques, organisationnelles, créatives) ont renforcé le sentiment de compétence des participants. Aya, par exemple, a indiqué que la gestion du projet lui avait permis de développer ses capacités d'organisation, ce qui se traduit par une meilleure assurance dans d'autres sphères de sa vie. De plus, le renforcement des compétences linguistiques joue un rôle significatif sur leur motivation et aussi leur estime de soi à l'instar d'activités artistiques déjà étudiées par la littérature scientifiques (Rachita, 2015 : Armand, 2021).

Relation sociale :

L'activité a favorisé la création de liens forts aussi bien pour les participants entre eux qu'avec les intervenants. Le travail en petits groupes, la communication et la collaboration pour surmonter des défis communs ont contribué à renforcer le sentiment d'appartenance. Cette dynamique est particulièrement cruciale pour des jeunes souvent isolés dans un nouveau contexte culturel. On remarque ici la mise en place d'un espace de communication qui souhaite palier les sentiments de désintérêts face à leur réalité relevé par Mc Andrew et ses collègues (2015) dans leur recherche.

Nous pouvons noter que selon Marius, le programme devient un levier de pouvoir d'agir, permettant aux jeunes de renforcer leur autonomie, leur sentiment de compétence et leur appartenance sociale. Ainsi,

cela illustre parfaitement les principes des théories de Viau et Louis (1997) et de Deci & Ryan (2000). Pour conclure, notre étude confirme les conclusions de Mc Cabe (2017) selon lesquelles la présence d'opportunités (conséquences sur leur communauté, relations sociales, opportunité de formations et acquisition des nouvelles compétences) conjugués avec une réponse aux besoins des jeunes (ici psychologiques) favorisent un développement positifs (sur l'estime de soi et leur motivation) des jeunes. Les relations sociales créent lors des activités renforcent le sentiment d'appartenance à un groupe grâce à la reconnaissance de leurs points communs, à l'instar des conclusions d'Armand et ses collègues dans sa recherche sur l'ateliers Pluralité-Odil en 2013.

5.4 L'impact de l'activité citoyenne sur la motivation scolaire

L'analyse des données issues des observations et des entretiens permet de mettre en lumière un effet positif du programme d'activités citoyennes sur la motivation scolaire des jeunes adultes de première génération issue de l'immigration. Plusieurs éléments confirment l'importance des activités extrascolaires et communautaires dans le maintien ou le retour à un engagement scolaire.

5.4.1 Une redéfinition du rapport au milieu scolaire

Les entretiens semi-dirigés illustrent comment l'expérience concrète et participative du programme a permis aux jeunes de développer un nouveau regard sur l'apprentissage. Les trois participants constatent que la pédagogie employée lors des activités les engage et motive plus que leurs études. De plus, l'expérience du programme a permis à certains participants d'établir un lien entre leur implication dans l'activité citoyenne et leur attitude en milieu scolaire. Derrick, par exemple, évoque une prise de conscience sur l'impact de son engagement et son envie de reprendre des études. En effet, l'une des critiques les plus récurrentes des participants concerne la nature passive des apprentissages en contexte scolaire. Aya souligne que la possibilité d'expérimenter et de tester des idées lui semble plus efficace pour son engagement cognitif que les méthodes traditionnelles. De plus, plusieurs jeunes ont confié à Lina être plus à l'aise en prenant la parole en classe depuis qu'ils participent au programme. Enfin, Marius souligne que certains jeunes en situation de décrochage partiel retrouvent un certain goût pour l'apprentissage et envisagent de réinvestir ce qu'ils ont appris dans leur parcours scolaire. Tous ses témoignages confirment les études selon lesquelles un engagement dans une activité extra-scolaire permet de nourrir la motivation et la persévérance scolaire (Martinot, 2005 ; Rahm *et al.*, 2013 ; Kanouté *et al.*, 2016).

CONCLUSION

6.1 EN CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif de mieux comprendre comment la participation à des activités extrascolaires citoyennes peut agir comme levier sur l'estime de soi et la motivation chez de jeunes adultes (18-24 ans), en particulier ceux de première génération issue de l'immigration. En nous appuyant sur les concepts de l'estime de soi (James, 1890 ; Cooley, 1902), de la théorie de la motivation de Viau et Louis (1997) et celle des besoins psychologiques fondamentaux de Deci et Ryan (2000), nous avons cherché à analyser les effets de ces ateliers sur l'estime de soi et la motivation des personnes participantes. À travers une méthodologie qualitative combinant observations participantes, entretiens informels et entretiens semi-dirigés, cette recherche a permis de mettre en lumière les conditions et les dynamiques favorisant l'engagement actif des jeunes, leur épanouissement personnel et leur insertion dans la communauté. Cette conclusion propose de revenir sur les principaux résultats, d'en dégager les apports théoriques et pratiques, et d'ouvrir des pistes de réflexion pour des recherches futures ou des actions concrètes sur le terrain. Ainsi, l'interprétation des observations et des entretiens confirme que l'activité citoyenne étudiée constitue un levier pour renforcer l'estime de soi et la motivation des jeunes adultes (18-24 ans) de première génération, issue de l'immigration. Ce levier intervient en permettant aux participants de s'exprimer, d'acquérir de nouvelles compétences et de tisser des liens sociaux forts. En effet, l'analyse tend à confirmer que l'activité citoyenne étudiée agit comme un moteur significatif pour le développement personnel des jeunes participants. L'expérience permet aux jeunes de prendre conscience de leurs compétences et de leur capacité à influencer leur environnement, ce qui contribue à réduire la dissonance du soi évoquée par Rogers (1967) et Higgins (1987). La valeur perçue élevée de l'activité, combinée à une perception renforcée de ses conséquences et à un fort sentiment de contrôlabilité, nourrit une motivation qui dépasse la simple recherche de validation externe et soutient la motivation intrinsèque. Le développement du sentiment d'appartenance à un groupe nourrit positivement l'estime de soi des participants. Celui-ci joue sur la partie de l'influence sociale de l'estime de soi (Cooley, 1902).

Ses expériences renforcent l'idée que des activités extrascolaires au sein du milieu communautaire peuvent jouer un rôle prégnant dans le développement de la motivation et de l'estime de soi des jeunes issus de l'immigration, en leur offrant des espaces d'expression valorisants et socialement reconnus. Ces résultats mettent en lumière des constats pertinents pour l'élaboration de programmes similaires.

De plus, l'analyse des données montre que le programme d'activités citoyennes joue un rôle clé dans la motivation scolaire des jeunes participants entretenus. La pratique d'une approche plus participative et concrète leur offre un modèle alternatif qui suscite leur intérêt et leur engagement. Il contribue ainsi à renforcer leur estime de soi, favorisant une plus grande participation en classe et un investissement scolaire renouvelé. Ces résultats soutiennent l'idée que des initiatives similaires pourraient être intégrées ou du moins fait en partenariat avec le cadre scolaire pour favoriser la persévérance et la réussite éducative des jeunes issus de l'immigration.

Ce chapitre de discussion ouvre ainsi la voie à des perspectives de recherche futures visant à approfondir la compréhension des dynamiques motivationnelles et de développement personnel dans des contextes d'activités extrascolaires citoyennes. En effet, comme nous l'avons vu dans les différents ateliers observés, les jeunes participants manifestent un engagement marqué lorsqu'ils perçoivent une valeur sociale et personnelle à leur implication. Par exemple, l'enthousiasme généré lors de la création de vidéos TikTok (Observation 2) ou de la conception d'affiches (Observation 1) illustre une motivation intrinsèque stimulée par la liberté créative et la reconnaissance de leurs efforts. L'exclamation spontanée d'un participant, "Yes !" en sautant de joie, témoigne d'un sentiment d'accomplissement et d'estime de soi renforcé.

De plus, les dynamiques de groupe observées, telles que l'entraide linguistique et la coopération intergénérationnelle (Observation 1 et 4), révèlent l'importance du besoin de proximité sociale. Le climat bienveillant et la reconnaissance entre pairs renforcent l'appartenance au groupe, un levier essentiel selon la théorie des besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2000). Plusieurs jeunes ont également exprimé leur plaisir à contribuer à un projet utile à la communauté, confirmant la pertinence du cadre motivationnel de Viau et Louis (1997), notamment à travers la forte valeur perçue des activités proposées.

Les entretiens approfondissent cette compréhension : Marco et Derrick, dont l'estime de soi était initialement fragilisée, rapportent un gain en assurance et une transformation identitaire à travers leur participation. Marco souligne qu'il se sent désormais « plus extraverti », tandis que Derrick affirme que le programme l'a aidé à « s'ouvrir aux autres et s'engager dans la communauté ». Ce sentiment est également perceptible dans la prise d'initiatives observée : de jeunes participants se proposent spontanément pour concevoir un logo ou coordonner des tâches collectives.

Ces résultats montrent que les contextes d'ateliers citoyens extrascolaires offrent des espaces d'expérimentation et de valorisation de l'estime de soi et de la motivation des personnes participantes. À

ce titre, de futures recherches pourraient explorer la transférabilité des compétences acquises vers d'autres sphères, telles que la réussite scolaire, l'insertion professionnelle ou l'engagement civique durable. Elles pourraient également examiner plus spécifiquement les conditions qui favorisent la persistance de la motivation, notamment pour les jeunes initialement en retrait ou ayant une estime de soi instable.

6.2 LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Bien que les résultats soient encourageants, certaines limites de cette recherche doivent être soulignées :

Tout d'abord, les analyses reposent sur un nombre limité d'observations et d'entretiens. En effet, le nombre voulu d'entretien semi-dirigé n'a pas été atteint. De futures études pourraient intégrer un échantillon plus large afin de généraliser les conclusions. De plus, des entretiens réalisés avant, pendant et après le programme auraient été utiles pour suivre les évolutions de l'estime de soi et de la motivation, à l'instar des tests employés dans les recherches quantitatives sur ces concepts. En outre, une attention particulière pourrait être portée à l'influence de l'environnement familial sur l'évolution de la motivation et de l'estime de soi.

Pour terminer, il serait pertinent d'étudier le transfert des compétences et l'évolution de l'estime de soi sur une période prolongée, afin de vérifier la pérennité des effets observés, par exemple savoir si Derrick va finalement reprendre ses études ou si Aya va mettre à profit ses nouvelles compétences organisationnelles.

BIBLIOGRAPHIE

Altidor, D. (2021). *La représentation des noirs dans le système éducatif : le cas des manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire au Québec* [Université du Québec à Montréal (UQAM)].

Armand, F. (2021). Chap 15, L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemple de pratique en salle de classe. Dans *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (Fides éducation, p. 221-233).

Armand, F., Rousseau, C. et Lory, M.-P. (2013). « Les histoires ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre » (Tahina). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. *Lidil*, 48, 37-55. <https://doi.org/10.4000/lidil.3311>

Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : un diagnostic*. Fondation Lucie et André Chagnon. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3757171>

Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N. et Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilisation scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(6), 435-440. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2012.07.003>

Baribeau, C. et Royer, C. (2013). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

Barlatier, P.-J. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. Cairn.info. Dans *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 126-139). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>

Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). The University of Chicago Press

Bélanger, A., Bélanger, P., Lord, B., Montgrain, L., Vanier, C. et Labrie-Klis. (2014). *La pertinence des Centres d'éducation populaire de Montréal*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgklclefindmkaj/https://sac.uqam.ca/upload/files/Sommaire_de_la_recherche_CEP.pdf

Bergeron-Gaudin, J.-V. (2019). L'organisation communautaire en travail social au Québec: Origines, trajectoire et tensions. *Nouvelles pratiques sociales*, 30(2), 80-99. <https://doi.org/10.7202/1066102ar>

Berry, J., Phinney, J., Sam, D., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth : Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55, 303-332. <https://doi.org/10.1111/J.1464-0597.2006.00256.X>

Bouche-Florin, L., Skandrani, S. et Moro, M. (2007). La construction identitaire chez l'adolescent de parents

migrants. Analyse croisée du processus identitaire. *Santé mentale au Québec*, 32(1), 213-227. <https://doi.org/10.7202/016517ar>

Bouffard, L. (2017). Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY : Guilford Press. *Revue québécoise de psychologie*, 38(3), 231. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>

Bourassa-Dansereau, C. (2017). Le théâtre-forum comme outil de recherche et d'intervention par et pour les jeunes issus de l'immigration. *Alterstice*, 7(1), 51-62. <https://doi.org/10.7202/1040611ar>

Bourdieu, P. (1980). *Le capital social : Notes provisoires*. Actes de la recherche en sciences sociales, (31), 2-3. <https://doi.org/10.3406/arss.1980.2122>

Bourdon, S. et Roy, S. (2004). Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Cadre andragogique pour les services de formation et d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et décrocheurs scolaires ou faiblement scolarisés de 16 à 24 ans. (Avec la collaboration de P. Dionne et M.-H. Leclerc). Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). https://certarecherche.ca/wpcontent/uploads/2022/12/Bourdon-Roy_J-embarque-quand-ca-me-ressemble-cadreandragogique_2004.pdf

Bourdon, S., Bélisle, R., Yergeau, É., Gosselin, M., Garon, S. et Thériault, V. (2011). Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans. Rapport de recherche 2010-AF-135993. Québec, Québec : Fonds de recherche sur la société et la culture.

Bourque, M., Grenier, J., Pelland, D. et St-Germain, L. (2016). L'action communautaire autonome, mouvance des contextes, place et autonomie des acteurs : quelles perspectives ? : *Sciences & Actions Sociales*, N° 4(2), 31-50. <https://doi.org/10.3917/sas.004.0031>

Boutin, G. (2019). *L'entretien de recherche qualitatif, 2e édition: Théorie et pratique*. PUQ.

Bowers, E. P., John Geldhof, G., Johnson, S. K., Lerner, J. V. et Lerner, R. M. (2014). Special Issue Introduction: Thriving Across the Adolescent Years: A View of the Issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 859-868. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0117-8>

Camilleri, C. (1998). Chapitre III. Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie . Cairn.info. Dans *Stratégies identitaires* (p. 85-110). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.marti.1998.01.0085>

Campbell, D. T. et Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105. <https://doi.org/10.1037/h0046016>

Centraide du grand Montréal. (2021). *La dynamique communautaire et le partenariat*. Montréal.

Chevalier, F. & Stenger, S. (2018). Chapitre 5. L'observation. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes*

de recherche du DBA (pp. 94-107). Caen: EMS Editions.<https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0094>

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes*.

Conseil de la famille et de l'enfance. (2005). *Participation des familles immigrées aux activités des organismes communautaires famille*.

Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.

Croizet, J.-C. et Martinot, D. (2003). Stigmatisation et estime de soi. Dans *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Armand Colin.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *University of Rochester, Rochester, NY*, 1.

Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/s15327965pli1104_01

Denault, A.-S. et Poulin, F. (2008). La participation à des loisirs organisés à l'adolescence : état des connaissances sur les déterminants, les effets et les processus associés. *Revue de psychoéducation*, 37(2), 211-226. <https://doi.org/10.7202/1097001ar>

Denault, A., Thouin, M., Dupéré, V. et le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2019). Guide pour favoriser la réussite éducative. Québec : CTREQ. https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2019/06/Fin_guide_7_juin.pdf

Deslauriers, J.-P. 1944-. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. McGraw-Hill; WorldCat.org. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/977239910>

Dolan, S. L., Gosselin, E. et Arsenault, A. (2010). *Stress, santé et performance au travail* (Presses de l'Université du Québec). <https://doi.org/10.1522/revueot.v19n3.366>

Duval, Michelle., Fontaine, A., Fournier, D., Garon, S. et René, J.-F. (2004). *Les organismes communautaires au Québec : pratiques et enjeux*. Gaëtan Morin.

Famose, J.-P. et Bertsch, J. (2017). Chapitre 3. L'approche interpersonnelle de l'estime de soi . Cairn.info. Dans *L'estime de soi : une controverse éducative* (vol. 2e éd., p. 59-72). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-estime-de-soi-une-controverse-educative--9782130796145-p-59.htm>

Fenouillet, F. (2023). *Les théories de la motivation* (vol. 2e éd.). Dunod. <https://www.cairn.info/les-theories-de-la-motivation--9782100793228.htm>

Fortin, Fabienne. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Décarie. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb37670835p>

Gardou, C. (2012). La Société Inclusive, Parlons-En ! : Il N'y a Pas de Vie Minuscule. érès. <https://doi.org/10.3917/eres.gardo.2012.01>.

Garnier, S., Cazau, A., Joffroy, S., Sanguignol, F. et Mauriège, P. (2014). Une étude-pilote montrant les bénéfices de la danse-thérapie sur les comportements alimentaires et l'estime de soi de femmes obèses. *Science & Sports*, 29(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2013.09.006>

Harrar, L. H. E. (2021). *L'activité artistique parascolaire un instrument pour la réussite à l'école et dans la pratique de l'art*.

Harrar, L. H. E. (2022). *L'activité artistique parascolaire un instrument pour la réussite à l'école et dans la pratique de l'art*.

Harter, S. 1939-. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. Guilford. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb371193194>

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>

Jacobi, D. (2018). *Culture et éducation non formelle*. PUQ.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology* (Vol. 1). New York: Henry Holt and Company. <https://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin10.htm>

James, W., Baudin, E. et Bertier, G. (1915). *Précis de psychologie* (4me éd). Marcel Rivière & cie.

Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.

Kanouté, F. (2006). *Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant*, 9(2).

Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13-25. <https://doi.org/10.7202/1038275ar>

Langlois Mayer, M.-P. (2021). *Développement de l'estime de soi et du sentiment d'affiliation sociale : trajectoires et transactions à l'adolescence* [Université du Québec à Montréal (UQAM)].

Lazić, B. D., Knežević, J. B. et Maričić, S. M. (2021). The influence of project-based learning on student

achievement in elementary mathematics education. *South African Journal of Education*, 41(3), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n3a1909>

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D. et von Eye, A. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>

Martinot, D. (2005). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>

Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Laaroussi, M. V., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Presses de l'Université de Montréal. <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/j.ctv69t4cr>

Mc Andrew, M., Audet, G., & Bakhshaei, M. (2021). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans J. T. Nom de l'éditeur scientifique (Éd.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (pp. 20–36). Presses universitaires de Montréal

McCabe, J. (2017). *Soutenir la persévérance des adolescents à risque de décrochage scolaire au moyen des activités parascolaires : Examen des pratiques organisationnelles dans 12 écoles secondaires par une étude mixte*.

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19875/McCabe_Julie_2017_essai_doctoral.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., et le groupe PRISMA. (2009). *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement*. PLOS Medicine, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

Mucchielli, A. (2009). Introduction. Cairn.info. Dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (vol. 3e éd., p. III-V). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.mucch.2009.02.0000b>

Concert'Action Lachine. (2023). Plan d'action : La démocratie dans la main des jeunes. Lachine, Montréal

Pageau, D. et D'Amours, Y. (2005). *Et si la participation faisait la différence--: les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative : rapport d'enquête, version abrégée /[analyse et rédaction Danielle Pageau ; collaboration Yvan D'Amours et Christine Charbonneau]*. Ministère de l'éducation.

Paquet, Y., Carbonneau, N. et Vallerand, R. J. (2016). *La théorie de l'autodétermination: aspects théoriques et appliqués*. De Boeck supérieur.

Perras-Chenail, A. (2008). *Favoriser par l'art l'adaptation et l'intégration des jeunes issus de l'immigration : Étude de quelques projets dans les organismes communautaires et dans le milieu scolaire montréalais* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). <https://archipel.uqam.ca/851/>

Potvin, M. et Benny, J.-A. (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada: Portrait du système scolaire québécois*. UNICEF-CANADA.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de «Persévérance scolaire» (2007 et 2009)*. Direction des Services aux communautés culturelles (DSCC) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/143582.pdf

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349. <https://doi.org/10.7202/1028423ar>

Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J., & Ratel, J.-L. (2021). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique*. Fides éducation.

Potvin, M., Voyer, B., Ouellet, C., Steinbach, M. J. et Vatz, M. (2014). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires (2009-PE-130938)* [Recherche]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_potvinm_rapport_16-24ans.pdf

Rachita, P. A. (2015). *Les facteurs de persévérance et de réussite scolaire des jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration* [Mémoire, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18612>

Rahm, J., Lachaine, A., Martel-Reny, M.-P. et Kanouté, F. (2013). Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*, 12(1), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1019213ar>

Rahm, J., Tremblay-Gagnon, D., Touiou, F. et Fahrni, L. (2022). « Sortir du cadre » : les formes multiples des relations éducatives et de participation grâce aux alliances écoles-familles-organisme communautaire, une étude de cas. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 6(1), 181-201. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51448>

Réseau réussite Montréal. (2020). <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/jeunes-issus-de-limmigration/>

Rogers, C. R. (Carl R., 1902-1987. (1961). *On becoming a person : a therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Roy, J. et Boucher, G. (2011). *Quête identitaire et réussite scolaire* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgns7>

Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie: les apports de la théorie de l'autodétermination. *Traité de psychologie positive*, 273-312.

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2007). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>

Soudon-Verhague, T. (2021). *La pratique artistique comme outil pédagogique pour réduire les inégalités scolaires*.

https://www.researchgate.net/publication/358983557_La_pratique_artistique_comme_outil_pedagogique_pour_reduire_les_inegalites_scolaires_Etude_de_cas_le_theatre#fullTextFileContent

Taylor, S. J., et Bogdan, R. (2014). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings* (pp. 145-145)

Tremblay, L. (2010). *Modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle* / [Mémoire, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://doi.org/10.1522/030147865>

Tremblay, S., Magnan, M.-O. & Levasseur, C. (2018). *Religion and negotiation of the boundary between majority and minority in Québec: Discourses of young Muslims in Montréal CÉGEPs*. *Education Sciences*, 8(4), article 183. <https://doi.org/10.3390/educsci8040183>

Vallerand, R., BLAIS, M., Brière, N. et Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science-revue Canadienne Des Sciences Du Comportement - CAN J BEHAV SCI*, 21, 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>

Van Der Maren, J.-M. (1997). Méthodes de recherche pour l'éducation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22(1), 103. <https://doi.org/10.2307/1585818>

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. *Revue française de pédagogie*, 154-155.

Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157. <https://doi.org/10.2307/1585904>

Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 201-217. <https://doi.org/10.7202/1004337ar>

Weichold, K. et Silbereisen, R. K. (2012). Pour la promotion d'une vision positive de l'adolescence: *Enfance*, N° 3(3), 345-356. <https://doi.org/10.3917/enf1.123.0345>

Yin, R. K. (2014). Case Study Research: Design and Methods (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. Etude de cas Recherche - Robert K. Yin - Google Livres

ANNEXE A

CERTIFICAT ÉTHIQUE



No. de certificat : 2024-6640

Date : 2025-04-03

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERP É plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : LES EFFETS PERÇUS D'UNE ACTIVITÉ CITOYENNE SUR L'ESTIME DE SOI ET LA MOTIVATION SCOLAIRE DES JEUNES ADULTES (18-24 ANS) DE PREMIÈRE GÉNÉRATION ISSUE DE L'IMMIGRATION

Nom de l'étudiant : Laure Boyer

Programme d'études : Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)

Direction(s) de recherche : Maryse Potvin

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité. La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2026-04-03**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in dark ink, appearing to be 'JP' followed by a horizontal line.

Raoul Graf, M.A., Ph.D.

Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

ANNEXE B

ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ AVEC UN.E INTERVENANT.E DE L'ORGANISME

Tout d'abord, je tiens à t'informer que je réalise cet entretien dans le cadre de ma maîtrise. Le son de l'entretien sera enregistré afin de permettre une retranscription complète de notre échange. Les fichiers seront conservés sur une clé puis détruits après la retranscription. Pendant l'entretien, je vais prendre des notes afin de rebondir aux réponses que tu me donnes. Ce ne sont en aucun cas des notes d'observation.

Es-tu d'accord pour commencer l'entretien et l'enregistrement ?

1. Rôle et Objectifs de l'Intervenant

- Quels sont les objectifs principaux dans le travail que font les intervenants auprès des jeunes adultes ?
- Comment décrirais-tu ton rôle en tant qu'intervenant ? Quelles qualités sont nécessaires et quelles difficultés rencontres-tu dans cette fonction ?
- As-tu observé des changements dans ta posture ou tes méthodes d'accompagnement tout au long du programme ?

2. Dynamique et Ambiance du Programme

- Quelle ambiance s'est développée au fil du programme ?
- Y a-t-il eu des moments marquants qui ont influencé l'engagement des participants ?
- As-tu observé des dynamiques de groupe particulières (entraide, conflits, leadership émergent) ?

3. Efficacité des Volets du Programme

- As-tu l'impression qu'un volet du programme a mieux fonctionné qu'un autre avec les participants ? Si oui, pourquoi ?
- Quels ateliers ou activités ont semblé susciter le plus d'intérêt et pourquoi ?

4. Engagement et Appropriation des Ateliers

- Comment les participants se réapproprient-ils les différents ateliers ?
- Quels types d'initiatives as-tu vu émerger de leur part ?
- As-tu observé une prise de responsabilités ou une autonomie croissante des participants dans le projet ?

5. Impact sur les Participants

- As-tu vu une évolution sur l'estime de soi des participants entre le début et la fin du programme ? Peux-tu donner des exemples ?
- As-tu remarqué des changements dans leur motivation tout au long du programme ? Si oui, lesquels et comment se manifestent-ils ?
- Quelles compétences développées selon toi seront transposables à l'école et dans leur quotidien ?

6. Implication des Familles et Réseaux

- Les familles sont-elles impliquées dans le processus à un moment ou un autre ?
- Quelle est leur réaction générale face aux projets ?
- Penses-tu que l'implication familiale influence la motivation et l'engagement des participants ?

7. Perspectives et Améliorations

- Y a-t-il des aspects du programme que tu aimerais voir renforcés ou améliorés ?
- As-tu des recommandations pour mieux soutenir les participants dans leur engagement et leur développement personnel ?
- Quels seraient les éléments à conserver pour de futures éditions du programme ?

Conclusion

Merci pour ton temps et tes réponses. Ton témoignage aidera à mieux comprendre l'impact du programme et à améliorer l'expérience des futurs participants. Avant de terminer, y a-t-il quelque chose que tu aimerais ajouter ?

ANNEXE C

ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ AVEC LES PARTICIPANTS

Entretien avec les participants

Tout d'abord, je tiens à t'informer que je réalise cet entretien dans le cadre de ma maîtrise. Le son de l'entretien sera enregistré afin de permettre une retranscription complète de notre échange. Les fichiers seront conservés sur une clé puis détruits après la retranscription. Pendant l'entretien, je vais prendre des notes afin de rebondir aux réponses que tu me donnes. Ce ne sont en aucun cas des notes d'observation.

Es-tu d'accord pour commencer l'entretien et l'enregistrement ?

1. Présentations

- Présentations (noms, âges et origines ethniques)
- Comment as-tu connu le projet « la démocratie dans la main des jeunes » ?
- Pourquoi as-tu voulu t'inscrire ?
- Qu'est-ce que ça te demande pour réaliser cette activité ? Peux-tu me parler de ton activité et de ta participation à celle-ci ?
- Comment te sens-tu avant de venir aux ateliers ?
- Comment te sens-tu durant l'activité ?
- Comment te sens-tu, une fois l'activité terminée ?

2. La motivation et l'estime de soi

b) Facteurs internes - Facteurs relatifs à l'individu :

- Comment qualifierais-tu ton intérêt vis-à-vis de l'école ?
- Comment te sens-tu quand tu rencontres des difficultés ? À ton avis, c'est lié à quoi ? Comment te sens-tu quand tu rencontres des succès ? À ton avis, c'est lié à quoi ?
- Selon toi as-tu des belles qualités ?

- c) Facteurs externes - Facteurs relatifs à la vie de l'élève, tels que la famille, les pairs, travail d'appoint :

Famille

- Comment ça se passe à la maison quand tu réussis à l'école ?
- Est-ce que tes parents t'aident lorsque tu fais face à des difficultés scolaires ?
- Comment ça se passe à la maison quand tu réussis dans ton activité artistique parascolaire

Amis

- As-tu des amis qui participent au programme ? Comment ça se passe ?

3. La relation entre l'activité citoyenne et leur estime de soi et motivation scolaire

- Qu'est-ce que tu préfères entre l'école ou l'activité citoyenne ?
- Selon toi, qu'apprends-tu dans le programme citoyen ?
- Comment te sens-tu depuis que tu viens au programme (motivée, bonne image de toi, tes compétences ou capacités ?)?
- Sens-tu une progression ? Comment tu l'expliques ?
- Te sens-tu fier de toi ?
- Est-ce que tu penses que ta participation à cette activité joue-t-elle sur ton estime personnelle ?
- Est-ce que tu penses que ta participation à cette activité joue sur ta motivation à l'école

ANNEXE D
GRILLE D'OBSERVATION

Date
Horaire
Activité(s)
Nombre de participant(e)s
Intervenant(e)s

Grille d'Observation des Ateliers Citoyens

Objectif : Observer et décrire les effets d'un atelier citoyen sur l'estime de soi et la motivation des participants.

Catégories	Indicateurs d'observation	Commentaires / Exemples concrets
1. Engagement des participants	Niveau de participation active (prise de parole, implication dans les activités)	
	Interactions avec les pairs et l'animateur	
	Expression d'intérêt et motivation intrinsèque (curiosité, enthousiasme)	
2. Perception de compétence	Niveau de confiance en ses propres capacités	
	Demandes d'aide ou hésitations fréquentes	
	Tentatives de surmonter les difficultés (persévérance)	
3. Estime de soi et image de soi	Langage verbal et non verbal reflétant une estime de soi positive (posture, ton de voix, sourire)	
	Réactions aux réussites et aux échecs (célébration, minimisation, frustration)	
	Comparaison sociale avec les autres participants	
4. Relation avec le groupe	Sentiment d'appartenance au groupe (collaboration, entraide, échanges spontanés)	
	Influence des pairs sur la motivation et l'engagement	

5. Effets de l'atelier sur la motivation	Motivation intrinsèque : plaisir à réaliser l'activité, engagement sans besoin de récompense externe	
	Motivation extrinsèque : recherche de validation, attente de récompenses ou reconnaissance	
	Amotivation : désintérêt, passivité, manque d'initiative	
6. Dynamique motivationnelle (Viau et Louis, 1997)	Valeur perçue de l'activité (utile, intéressante, importante)	
	Perception de contrôlabilité (sentiment d'avoir une influence sur la réussite de l'activité)	
	Effort cognitif et engagement dans les tâches proposées	
7. Besoins psychologiques fondamentaux	Besoin d'autonomie	
	Besoin de compétence	
	Besoin de Relation sociale	

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE, ÉCLAIRÉ ET CONTINU

Titre du projet de recherche

Les effets d'une activité citoyenne des jeunes adultes (18-24 ans) de première génération issue de l'immigration

Étudiante-chercheuse

Laure Boyer, Étudiante en Maîtrise, éducation et formations spécialisées, Université du Québec à Montréal

Engagement de l'étudiante-chercheuse

Moi, Laure Boyer, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, [nom du participant], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet visant à mieux comprendre les effets perçus des activités citoyennes sur les jeunes adultes (18-24 ans) de première génération issue de l'immigration. Je reconnais avoir lu la lettre d'information ci-jointe, dont une copie m'a été remise. Je reconnais également avoir reçu, à ma satisfaction les explications, ainsi que les réponses à toutes mes questions au sujet du projet de recherche. Je consens à être participer à la recherche effectuer par Laure Boyer, lors d'observations effectuées pendant des ateliers mis en place dans le cadre d'une activité citoyenne. Je consens ainsi à ce que mes travaux lors ces ateliers soient pris en photos. Il est entendu que les données recueillies seront conservées de manière confidentielle et de manière à assurer mon anonymat durant la réalisation de la recherche. Ces données seront détruites après la transcription des enregistrements. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à

ANNEXE G

LETTRE D'INFORMATION Invitation à participer à un projet de recherche

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

Les effets perçus d'une activité citoyenne des jeunes adultes (18-24 ans) de première génération issue de l'immigration

Étudiante-chercheuse : Laure Boyer, Étudiante en Maîtrise, éducation et formations spécialisées, Université du Québec à Montréal

Directrice de recherche : Maryse Potvin, Cotitulaire Chaire de recherche France-Québec sur les enjeux contemporains de la liberté d'expression : <https://libexpress.hypotheses.org/> - Professeure titulaire, M.Sc. Science politique, Ph.D. Sociologie, DEFS-Université du Québec à Montréal

Par la présente, vous êtes cordialement invité(e) à participer à un projet de recherche, intitulé : « Les effets perçus d'une activité citoyenne des jeunes adultes (18-24 ans) de première génération issue de l'immigration ». Ce projet vise à mieux comprendre le rôle que les activités citoyennes sur les des jeunes adultes (18-24 ans) de première génération issue de l'immigration. Puisque vous vous adonnez à une activité citoyenne, votre participation à la recherche serait grandement appréciée. Votre participation implique de faire la lecture de la présente lettre d'information. Puis, nous vous invitons à réfléchir à cette invitation pendant quelques jours, à en discuter avec vos parents, à poser toutes les questions que vous désirez à l'étudiante-chercheuse responsable de cette recherche. Avant d'accepter d'y participer et de signer le formulaire de consentement, veuillez prendre le temps de le lire attentivement. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche, de sorte que vous puissiez prendre une décision libre, éclairée et continue à ce sujet. Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. À ce sujet, nous vous invitons à demander toutes les précisions que vous jugerez utiles à l'étudiante-chercheuse responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

L'objectif de ce projet de recherche est de mieux connaître et comprendre les effets perçus de la participation à une activité citoyenne et des jeunes adultes (18-24 ans) de première génération issue de l'immigration.

Nature et durée de votre participation

Au cours de cette recherche, l'étudiante-chercheuse sera particulièrement attentive à la façon dont les participants interagissent entre eux et s'engagent dans leur projet. Pour ce faire, l'étudiante-chercheuse prendra des notes et des photographies au cours de l'activité et durant la réalisation du projet. L'étudiante-chercheuse prendra également des photographies des fiches projets réalisés par les participants et effectuera quelques entrevues individuelles à la fin du projet. Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à des questions, lors d'une entrevue de 60 minutes qui sera enregistrée. Lors de l'entrevue nous vous demanderons de répondre à des questions sur les effets de cette activité, votre parcours personnels et scolaire et si besoin professionnel.

Avantages ou bénéfices à participer

Votre participation vous permettra de vous exprimer sur votre expérience au sein d'une activité citoyenne et ses effets.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré à l'entrevue de recherche, soit environ 60 minutes, demeure le seul inconvénient. Pour minimiser le niveau de fatigue que vous pourriez ressentir au cours de l'entrevue, si celle-ci survient, vous pourrez l'interrompre et la reporter en tout temps, simplement en formulant la demande verbale à l'étudiante-chercheuse. Un nouveau r.d.v. pourra alors être pris, si vous le désirez, au lieu, au jour et à l'heure qui vous conviendra.

Participation volontaire et retrait de l'étude

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre d'y participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications, et ce, même une fois que l'entrevue aura débuté.

Vie privée et confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. En vue de conserver votre anonymat, un pseudonyme sera utilisé, lors de la rédaction des résultats de l'étude, si bien qu'il sera impossible de vous identifier individuellement. De plus, les divers documents de l'étude sont codifiés et aucune donnée nominative n'y apparaîtra. Si bien que les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés éventuellement sous forme d'articles, ne permettront pas d'identifier les participants.

Conservation des données

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Seule l'étudiante-chercheuse y aura accès. Celle-ci a signé un formulaire d'engagement à la confidentialité. Les données seront détruites après la transcription des entrevues, rendues anonymes, en les supprimant de l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse en mode « sécurisé ». Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Responsabilité de l'étudiante-chercheuse

La signature du présent formulaire de consentement libre, éclairé et continu vise à vous garantir le respect des règles et des principes éthiques en vue de la réalisation de la présente recherche. Pour toutes informations ou question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Boyer Laure, au (XXX) XXX-XXXX ou à l'adresse suivante : boyer.laure@courrier.uqam.ca

Sachez aussi que notre étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR). Tout commentaire ou toute inquiétude relativement aux questions d'éthique de la recherche peut être adressé au CERPÉ de la Faculté des sciences humaines :

cerpe.fsh@uqam.ca - 514-987-3000 poste 20548. CERPÉ plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca - 514 987-3000, poste 3642 (arts, communication, science politique, droit, sciences, éducation, gestion).

APPENDICE A

PROGRAMME DE L'ORGANISME POUR LE PROJET

Le programme des ateliers ; Le document nous a été transféré par l'organisme communautaire ciblé resté anonyme. Il respecte les règles de l'écriture inclusive.

PHASE 1 – L'IDÉATION

Rencontre	Atelier	Description	Animation	Lieu
1	Se rencontrer	<p>A travers des jeux, les participant.e.s du projet apprennent à se connaître à travers leurs intérêts, leur pays d'origine, leur parcours.</p> <p>Les chargé.e.s de projet se présentent, introduisent le projet, leur rôle, le programme, démystification de la politique.</p> <p>Les participant.e.s établissent une Charte des valeurs du groupe</p>	Employées Concert'Action	Atelier de peinture de la maison du brasseur
2	Comprendre la démocratie participative	<p>Les participant.e.s sont initié.e.s aux fondements de la démocratie participative avec une emphase particulière sur l'outil du budget participatif (histoire, diversité des BP, système de vote, exemples de réalisation...)</p> <p>Le CEUM présente les règles du jeu déjà établies de leur budget participatif et accompagne les participant.e.s à choisir les critères laissés à leur disposition. Cet atelier permet donc aux chargé.e.s de projet de finaliser la Charte du processus participatif de DMJ qui sera distribué aux participant.e.s lors du prochain atelier.</p>	Centre d'écologie urbaine de Montréal	Atelier de peinture de la maison du brasseur
3	S'inspirer en explorant le territoire lachinois	<p>Ces parcours auront pour objectif de permettre aux jeunes de découvrir les missions et le travail d'organismes mais aussi de découvrir des quartiers et endroits qu'ils n'ont peut être pas encore visités.</p>	Les intervenant.e.s des organismes communautaires choisis	Lachine – organismes et lieux dépendront des différents parcours
4	Générer des idées	<p>Activité 1 : Première activité permettant aux jeunes de se répartir en groupe (regroupement par affinité ou par intérêt). Méthode de répartition des groupes qui sera choisie au cours de la phase 1.</p> <p>Activité 2 : activité de génération d'idée par groupe</p> <p>Activité 3 : activité qui permet à chaque groupe de présenter leurs 5 idées aux autres</p> <p>Activité 2 : Activités de brainstorm selon méthode à choisir – chaque groupe doit ressortir avec 3 à 5 idées qui respecteront les 3 critères de base de la grille de faisabilité et les inscrire dans un tableau de description de l'idée.</p> <p>Activité 3 : les groupes se présentent leurs idées et l'ensemble de la cohorte vote pour les meilleures idées : chaque groupe ressort avec 2 idées gagnantes. Les jeunes choisissent à ce moment les projets sur lesquels ils aimeraient travailler si leur projet n'est pas retenu.</p> <p>Les chargé.e.s de projet de Concert'Action peuvent donc commencer le travail de faisabilité des idées.</p>	Employé.e.s Concert'Action	Atelier de peinture de la maison du brasseur
5	Développer et bonifier ses idées (Partie 1)	<p>Les groupes développent les projets avec des professionnel.le.s invité.e.s à approfondir leurs projets. Chaque groupe retient un projet.</p> <p>La conversation avec les professionnel.le.s permet à chaque groupe de développer les deux idées retenues et de répondre à certains des autres critères de la grille de faisabilité et d'admissibilité.</p> <p>Les chargées de projet continuent leur travail de faisabilité</p>	Employées Concert'Action et professionnel.le.s	Atelier de peinture de la maison du brasseur
6	Développer et bonifier ses idées (Partie 2)	<p>Dernier ré-ajustement des idées de projet</p> <p>Répondre aux critères manquants et choix final de projet à réaliser</p>		Atelier de peinture de la maison du brasseur

PHASE 2 – LA COMMUNICATION ET LE VOTE

Rencontre	Atelier	Description	Animation
6	Apprendre à communiquer et mobiliser Les participant.e.s découvrent les fondements de la communication et les diverses méthodes pour mobiliser les personnes pour le vote.	Les participant.e.s reconnaissent les informations de base à communiquer pour leur projet et déterminent les médiums communicationnels de leur projet, les lieux de vote et stratégies de mobilisation.	Employées Concert'Action
7	Apprendre à écrire un article de presse Les jeunes découvrent les principes de l'écriture en journalisme et réalisent des ateliers d'écriture.	Chaque groupe écrit un article de presse de présentation de leur projet qui sera publié dans Nouvelles d'ici.	Karine Joly- Rédactrice en chef de Nouvelles d'ici
8	Mettre en image son projet En fonction des envies des jeunes, les participant.e.s sont initié.e.s soit aux fondamentaux de la création graphique, de la vidéo, ou du dessin	Les groupes créent un visuel pour présenter leur projet.	Un.e professionnel.le du média retenu par les jeunes
9	Poser une voix sur son projet En fonction des envies des jeunes, les participant.e.s sont initié.e.s aux fondamentaux de l'enregistrement radio ou	Les groupes enregistrent une émission radio ou un balado pour présenter leur projet.	Un.e professionnel.le du média retenu par les jeunes
10	Prendre la parole devant un public Les jeunes sont initié.e.s aux règles de base de l'art oratoire et du langage corporel à travers des exercices d'échauffement vocal, de diction et de déplacements dans l'espace.	Chaque groupe prépare et présente un discours de présentation de leur projet qu'ils <u>réciteront</u> devant les autres groupes.	

PHASE 3 – LA REALISATION DES PROJETS

Rencontre	Atelier	Description	Animation	Lieu
11	Etablir un plan d'action Les jeunes apprennent les différentes étapes de l'écriture d'un plan d'action	Les jeunes écrivent un plan d'action de réalisation de leur projet et se répartissent les tâches.	Employées Concert'Action	
12	Planifier et gérer un budget Les jeunes apprennent les principes de base de la gestion d'un budget et découvrent les outils de gestion budgétaires	Les jeunes réalisent le budget pour leur projet	ACEF	
13 / 14 /15	Ateliers spécialisés sur les thématiques en lien avec la nature des projets sélectionnés	Chaque groupe se voit attribuer une personne référente pour le suivi de son projet (une personne de l'équipe DMJ + une personne du milieu experte sur la thématique du projet)	Intervenant.e.s spécialistes sur les sujets des projets sélectionnés + Employé.e.s de Concert'Action	
Juin	Suivi personnalisé en fonction des besoins des différents groupes	Chaque groupe est accompagné par ses référent.e.s en fonction des besoins identifiés	Intervenant.e.s spécialistes sur les sujets des projets sélectionnés + Employé.e.s de Concert'Action	

