

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'IDENTITÉ ET L'HÉRITAGE SOCIOCULTUREL, AU CŒUR DE LA
RÉUSSITE SCOLAIRE CHEZ LES JEUNES ISSUS DE LA DEUXIÈME
GÉNÉRATION DE L'IMMIGRATION HAÏTIENNE

THÈSE

PRÉSENTÉ(E)

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

MYRIAM TAHIRI HASSANI

OCTOBRE, 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.10-2015). 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

Un Merci tout spécial,

À mon Seigneur adoré, qui m'a donné la foi de croire en la sagesse des épreuves de la vie.

À ma mère exceptionnelle, qui m'a transmis sa force aimante pour les surmonter.

À mon père exceptionnel, qui m'a transmis son humour et sa quiétude pour les apprivoiser.

À mon hamousti, Dhiya qui m'a offert son indulgence pour les traverser.

À mes tendres frères que j'aime affectueusement.

À un être magique, Badiaa Mellouk que j'affectionne de tout mon cœur.

À une personne dévouée, Najat Rabi, une fille, une femme et une mère exemplaire.

À ma valeureuse grand-mère, Mamakadi, qui me manque énormément.

À ma bien-aimée cousine, Hind. Benjelloun., dont l'honnêteté impose tout mon respect.

À mes sœurs de cœur, les merveilleuses Lakhssassi : Amel, Ghita, Khadija, Nisrine, Sanae,

À mon frère de cœur, Amine Benmoussa

À une petite vie que je chéris tendrement

À ma directrice de thèse, la professeure Sophie Gilbert qui m'a témoigné sa rigueur, sa confiance et son respect pour m'amener à terminer cette thèse. Elle a réussi à réanimer avec finesse et sagesse, ma passion pour la vie et pour cette recherche à un moment de découragement et de désarroi traversé avant qu'elle ne me prenne sous son aile. Les mots ne sont pas assez forts pour témoigner ma profonde reconnaissance. Son humanité fait d'elle une directrice d'exception.

À tous les participants fabuleux de cette étude, sans qui cette thèse n'aurait tout simplement jamais pu voir le jour. Par amour pour leurs origines, pour leur culture, et pour les êtres qu'ils sont, ils ont accepté de partager, avec générosité, des aspects intimes de leur vie. Qu'il me soit permis de leur exprimer tous mes respects et mes remerciements les plus chaleureux!

Aussi...

Mes remerciements les plus vifs à tous les professeur(e)s du programme de doctorat qui m'ont tant appris avec dévouement et par amour de leur métier, notamment les professeurs Sylvie Jutras, Gilles Trudel, Diane Marcotte, Marc Bigras, Marc-Simon Drouin. Une mention spéciale aux professeurs Ghassan El-Baalbaki, Mélanie Vachon, Thérèse Bouffard, Pierre Plante, qui m'ont tendu la main à un moment très difficile de mon parcours doctoral.

Mes remerciements à tout le personnel administratif du département qui ont été mes meilleurs alliés durant cette période académique : Sylvie Laruelle, Monique Vaillancourt, Huguette Varin, Annie Trottier, Carole Desrochers, Manon Pinsonneault, Karim Iboudi et Jocelyne Blanchard. Merci de m'avoir estimé à ma juste valeur. Votre bienveillance à mon endroit, m'a motivée à persévérer jusqu'au bout de cette thèse.

Mes remerciements à tous les collègues, étudiant(e)s et ami(e)s¹ que j'ai eu le plaisir de côtoyer durant mon cursus académique, en particulier à mes amis(es) Amina Bouzekrini, Anna Konné, Caroline Ouellet, Cilek Unsal, David Raz, Dona Roy, Ényamine/Samira Aghaee, Gilles Roy, Imane Idjeraoui, Majid Rasouli, Marie-Hélène Gagné, Mohamed Latifi, Myriam Sylvain, Narimane Adimi; Souad el Bassam, Stéphanie Valbrun, Yannick Sandjon, qui m'ont soutenue, écoutée et encouragée durant toutes ces années de doctorat.

¹ Chers amis, vos prénoms sont nommés par ordre alphabétique, mais vous avez tous une place équivalente dans mon cœur.

Une mention spéciale à Daphné Laurin Landry, Camille Michaud, Florence Aumètre, Jacinthe Samuelson, Mélanie Kher et Laeticia Héberard qui m'ont tendu la main à un moment éprouvant et bien spécifique durant ce doctorat; et au Dr Louis Turcotte, le meilleur massothérapeute de Montréal, pour avoir réussi à dénouer mes nœuds et tensions les plus voraces.

Un énorme merci à Asmaa Mikou, Daniel Gilbert, Véro/Gaby, Lyse Sénécal, Lison Daoust, Laurence Forcellino, Dre Anne-Marie Robert, Dre Annick Martin, Dre Resnier, qui ont été des piliers indispensables dans mon cheminement académique. Pour vous aussi, les mots ne sont pas assez forts pour témoigner ma profonde gratitude et toute mon affection pour votre confiance indéfectible.

Mes remerciements les plus cordiaux, à l'organisme du FRQSC et à la faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), pour avoir vu dans mon projet de recherche, des aspects intéressants pour mériter une aide financière. Vous avez toute ma reconnaissance.

Enfin, qu'il me soit permis de remercier vivement les professeurs du département de psychoéducation de l'université de Montréal, Dr Michel Janosz, Madame Joëlle Atlan, Dr Jonathan Bluteau et Monsieur Jacques C. Grégoire, dont la rigueur professionnelle et l'expertise dans chacun de leur domaine respectif, ont représenté à mes yeux, une source d'influence notable qui m'a motivée à emprunter cette riche voie d'apprentissage que fut mon expérience au doctorat.

dédicace

Pour ton soutien incommensurable,
Pour ta patience incroyable,
Pour ton dévouement,

Maman, zine diali

C'est à toi que je dédie entièrement cette thèse,
Si j'en suis là où je suis aujourd'hui,
C'est grâce à toi.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
RÉSUMÉ	xiv
ABSTRACT.....	xvii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Fréquence et conséquences du décrochage scolaire.....	4
1.2 Groupes de jeunes concernés par le décrochage scolaire.....	5
1.3 Principaux facteurs associés à la réussite scolaire	7
1.4 Autres facteurs associés à la réussite scolaire	8
CHAPITRE II ÉTAT DES CONNAISSANCES.....	10
2.1 Définitions.....	11
2.1.1 Première et deuxième vague d’immigration	11
2.1.2 Première et deuxième génération.....	11
2.2 Portrait des jeunes canadiens d’origine immigrée issus de la deuxième génération	12
2.2.1 Caractéristiques socioéconomiques	12
2.2.2 Caractéristiques culturelles et familiales.....	13
2.3 Portrait des Québécois d’origine haïtienne issus des première et deuxième vagues d’immigration.....	16
2.3.1 Quelques faits saillants de l’histoire d’Haïti	16
2.3.2 Contexte d’immigration familiale	18
2.3.3 Portrait des familles immigrantes haïtiennes (deuxième vague)	21

2.3.4 Portrait des jeunes Québécois d'origine haïtienne dont les parents sont issus de la deuxième vague d'immigration.....	23
2.4 Spécificités des jeunes d'origine haïtienne de la deuxième génération et dont les parents sont issus de la deuxième vague d'immigration.....	32
2.4.1 Choix d'un pôle identitaire	32
2.4.2 Le pôle québécois.....	33
2.4.3 Le pôle haïtien.....	34
2.4.4 Le pôle black.....	35
2.5 Réussite scolaire chez les jeunes en situation de difficultés familiales, sociales et économiques.....	39
2.5.1 Définition de la réussite scolaire.....	40
2.5.2 Les déterminants associés au développement des apprentissages scolaires nécessaires pour réussir à l'école.....	40
2.5.3 Variables impliquées dans la réussite scolaire des jeunes en situation de défavorisation socioéconomique.....	47
CHAPITRE III CADRE THÉORIQUE.....	58
3.1 Théorie du développement psychosocial d'Erikson (1950).....	60
3.1.1 Définition de l'identité.....	61
3.1.2 Identité personnelle.....	63
3.1.3 Identité sociale	64
3.1.4 La construction identitaire chez l'adolescent de 11 à 20 ans.....	66
3.1.5 Notion de crises durant l'adolescence	69
3.1.6 Processus de résolution de crises	71
3.1.7 La construction identitaire chez les adolescents de minorités culturelles...	73
3.1.8 Construction identitaire chez les jeunes Québécois d'origine haïtienne, première et deuxième générations confondues	77
3.2 L'approche socioculturelle de Vygostki (1934-1985).....	80
3.2.1 Bases théoriques.....	81
3.2.2 Fonctions psychiques supérieures.....	83
3.2.3 Actions, instruments et identité.....	85
3.2.4 Les mondes figurés	87
3.3 Question de recherche.....	91
3.3.1 Question de recherche générale	92
3.3.2 Questions de recherche spécifiques	92
CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE.....	94

4.1 Paradigme de recherche	94
4.2 Stratégie de recherche	96
4.2.1 Choix de l'approche	96
4.2.2 Rigueur de l'étude	97
4.3 Population à l'étude.....	99
4.4 Échantillon	100
4.4.1 Procédures de recrutement	100
4.4.2 Considérations éthiques	104
4.5 Instruments de collecte des données	105
4.5.1 Fiche d'identification	105
4.5.2 L'entretien autobiographique	106
4.5.3 Les récits de vie.....	106
4.6 Évolution de la collecte de données	114
4.6.1 Difficultés rencontrées au cours du recrutement et des deux premières entrevues	114
4.6.2 Approches méthodologiques proposées pour remédier aux difficultés rencontrées	115
4.7 Analyse thématique des entretiens.....	124
4.7.1 Description et pertinence	124
4.7.2 Description des étapes de la démarche d'analyse thématique	125
 CHAPITRE V ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	 129
5.1 Description de l'échantillon.....	130
5.2 Les situations de vie difficiles, influence négative potentielle sur la réussite scolaire	131
5.2.1 Situations défavorables à la réussite scolaire	132
5.2.2 Problèmes psychiques et comportementaux	151
5.3 L'héritage parental et culturel, incontournables dans la réussite scolaire.....	163
5.3.1 Héritage culturel et parental	163
5.3.2 Héritage scolaire	186
5.4 Les caractéristiques personnelles, principal instrument de la réussite scolaire ..	189
5.4.1 Compétences cognitives et sociales	190
5.4.2 Motivation extrinsèque	215
5.4.3 Respect et obéissance aux figures d'autorité	226

5.5 La mise en place d'actions, une nécessité pour mobiliser le parcours scolaire vers la réussite.....	232
5.5.1 Investissement des caractéristiques personnelles.....	233
5.5.2 Choix des instruments d'apprentissage utilisés	238
5.5.3 Affiliation à des pairs partageant des points communs.....	251
5.5.4 Assiduité et rigueur scolaire.....	254
5.5.5 Usage de moyens pour pallier sa souffrance.....	256
5.5.6 Implication dans des activités consolidant la confiance en soi.....	258
5.6 Théorisation des processus sous-jacents à la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne	259
 CHAPITRE VI DISCUSSION	 263
6.1 Synthèse des résultats.....	263
6.2 Portrait des jeunes de l'étude	264
6.3 Lorsque l'environnement familial et l'environnement scolaire deviennent nuisibles à la réussite scolaire des jeunes.....	267
6.4 Lorsque l'héritage parental et culturel constitue un pivot de la réussite scolaire des jeunes.....	271
6.5 Lorsque l'identité représente un axe de la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne.....	277
6.6 Lorsque le jeune incarne l'acteur principal de sa réussite scolaire	283
 CONCLUSION	 289
 RÉFÉRENCES.....	 296
 ANNEXE A LETTRE DE SOLLICITATION	 319
 ANNEXE B FICHE D'IDENTIFICATION DU PARTICIPANT	 321
 ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	 324
 ANNEXE D CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	 328
 ANNEXE E FILIÈRES ACADÉMIQUES SUIVIES PAR LES SUJETS DE L'ÉTUDE	 329

ANNEXE F TABLEAU RÉCAPITULATIF DES RÉSULTATS DE RECHERCHE
..... 330

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	Rapport entretenu par le jeune haïtien de la deuxième génération avec les espaces culturels qui l'entourent.....	37
2	Modèle de base théorique de Vygostki.....	82
3	Fil conducteur ayant permis de mener à bien les entretiens	109
4	Modèle conceptuel- les processus de fonctionnement et de développement ayant conduit les jeunes d'origine haïtienne à réussir à l'école	262

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Différences entre le système scolaire québécois et haïtien.....	29
2	Les variables ayant une influence directe sur les apprentissages scolaires.....	42
3	Procédés basés sur les techniques de l'entretien d'explicitation	111
4	Procédés de l'entretien critique	113
5	Activité de nature psychoéducative « Pressage d'oranges »	122
6	Situations de vie difficiles	133
7	Problèmes psychiques et comportementaux	152
8	Héritage parental et héritage culturel.....	164
9	Caractéristiques personnelles.....	190
10	Catégories de compétences personnelles.....	191
11	Sources de motivation extrinsèque	216
12	Actions mises en place par les jeunes pour réussir à l'école	237
13	Instruments d'apprentissage sollicités par les jeunes pour réussir à l'école	239

Dans l'adversité, se trouve une facilité et se cache un potentiel de développement.

(Myriam Tahiri Hassani, 2018)

RÉSUMÉ

Le taux de décrochage scolaire au Québec est élevé (16,2% en 2011-2012). Différentes mesures gouvernementales ont été prises afin de pallier ce problème social et humain critique, et de favoriser la poursuite scolaire chez les jeunes, plus spécifiquement chez certains groupes issus d'un milieu socioéconomique faible comme les élèves d'origine haïtienne.

En effet, depuis 1977, la littérature scientifique relative à la communauté haïtienne au Québec rapporte l'ensemble des difficultés socioéconomiques, familiales et scolaires rencontrées par ces jeunes durant leur parcours scolaire. Les chercheurs ont même montré les liens de cause à effet qui existeraient entre des conditions socioéconomiques difficiles et le décrochage scolaire dans cette communauté (Ministère de l'éducation, 2002). Or certains jeunes d'origine haïtienne réussissent à l'école malgré des conditions de vie ardues. Pourtant, peu de recherches ont été menées pour examiner le succès scolaire de ces jeunes (Lafortune, 2012; Thésée, 2003) et aucune étude n'a identifié les processus de réussite scolaire mis en place volontairement par les jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne. Il s'agit donc, à notre connaissance, de la première étude qui se propose de les fournir.

Le but de cette recherche est de rendre compte des processus ayant conduit à la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne ayant traversé des situations de vie éprouvantes. Dans le cadre de cette étude, nous postulons que l'individu serait actif dans la construction de son parcours scolaire : en vue d'acquérir les apprentissages nécessaires à sa réussite scolaire, il solliciterait des stratégies d'adaptation lui

permettant de pallier les situations de vie difficiles et pouvant, au-delà, contribuer à sa construction identitaire. Ce postulat justifie les objectifs de recherche suivants : identifier les contextes de vie difficiles ayant conduit les jeunes à mobiliser des ressources pour réussir à l'école; identifier les principales composantes socioculturelles héritées et intériorisées et les caractéristiques de leur identité ayant contribué à leur réussite scolaire; identifier les différentes actions posées et orientées vers la réussite.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons réalisé, auprès de 16 jeunes d'origine haïtienne, des entretiens autobiographiques rétrospectifs à travers lesquels les sujets ont été amenés à raconter leur compréhension de leur réussite scolaire. Nous les avons invités à présenter, de leur perspective, leur parcours scolaire et certains épisodes significatifs de leur trajectoire de vie. L'analyse qualitative des données s'est basée sur la démarche d'analyse thématique.

Les résultats ont montré que les obstacles rencontrés en milieu scolaire, la rigidité de la structure éducative familiale et la vulnérabilité de leur environnement familial correspondent à trois catégories de situations de vie qui ont été difficiles pour les jeunes. Ces situations ont été à l'origine d'une souffrance psychologique ayant menacé leur fonctionnement scolaire et aurait pu, par le fait même, les conduire à abandonner l'école dès le secondaire. Cependant, il en fut autrement. Les résultats indiquent que l'héritage socioculturel reçu et intériorisé par les sujets parvient à modifier l'effet des facteurs défavorables à la réussite scolaire, mobilisant ainsi chez le jeune un désir de transformer ces situations de vie en un catalyseur de succès à l'école. En outre, les résultats montrent le rôle majeur de leurs caractéristiques personnelles dans le processus de leur réussite scolaire. Les jeunes y évoquent la contribution de leurs caractéristiques personnelles au plan de leur fonctionnement scolaire. Enfin, les résultats révèlent que les actions mises en place par les sujets pour réussir à l'école, ont permis le renforcement de leurs compétences, la consolidation

de leurs caractéristiques personnelles et l'acquisition de nouvelles habiletés, contribuant ainsi à leur développement identitaire.

L'analyse de ces résultats a permis de conceptualiser un modèle illustrant les processus de fonctionnement et de développement, impliqués dans la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne. Cette articulation conceptuelle permet de reconsidérer la dimension de l'effort personnel du sujet et de sa participation à son parcours scolaire vers la réussite, tout au long duquel il devient acteur et agent de changement. Elle permet de lui redonner un pouvoir d'agir sur son environnement. Dans cette perspective, cette recherche apporte un regard novateur sur les programmes de prévention pouvant être mis en place pour lutter contre le décrochage scolaire et favoriser la réussite scolaire des jeunes.

Mots clés : Haïtiens, réussite scolaire, situations difficiles, héritage socioculturel, identité, actions

ABSTRACT

Various government programs have been implemented to reduce high school dropout and to increase the perseverance of students, often in socio-economically disadvantaged areas with high numbers of students of Haitian origin. In fact, since 1977, scientific publications reporting on the Haitian community in Quebec report on socio-economic, family, cultural and academic challenges faced by the youth of this community during their school careers. Researchers have shown the correlation between difficult socio-economic conditions and abandonment of studies by students. However, some students of Haitian origin succeed in the Quebec school system despite the difficult social and economic conditions they live in. However, little research has been carried out on the factors enabling the academic success of Haitian students (Lafortune, 2012; Thésée, 2003) and no study has identified the success strategies voluntarily put into place by second generation students of Haitian origin. This would therefore be the first study to strive to identify these strategies.

The goal of our study is to describe the process which has led to the success of Haitian youth potentially vulnerable due to difficult life conditions. Our study puts forth the premise that that the individual student plays an active part in the determination of his academic. He would apply or develop adaptive strategies which would permit him to reduce the impact of difficult conditions on his school work. These strategies contribute to the building of his individual identity and character traits. This premise supports the specific objectives pursued by the research which are to: identify the challenging conditions which motivated successful students to mobilize resources to succeed in school; identify the main inherited and internalized socio-economic components as well as their character and personality traits that contributed to their academic success; identify the various measures taken to orient their school careers towards this success.

In order to reach these objectives we undertook to have autobiographical conversations with 16 students of Haitian origin. During these conversations they were encouraged to explain from their personal perspective their success in school, to relate their academic journey and finally to speak about significant episodes in their

lives to date. The qualitative analysis of the data collected was done through a thematic analysis approach.

Results demonstrated that obstacles met during their schooling, the rigidity of the family's educational beliefs and the vulnerability created by the family environment, are three factors which presented significant difficulties for these 16 students. These conditions and situations threatened the equilibrium of their academic activities and could have led them to abandon their studies definitively, this while still in high school. However the outcome for them was more positive. Results show that the weight of the cultural and academic heritage from their parents, received and internalized by the subjects of the study, managed to reduce the effects of those negative factors on school success. This heritage mobilized the students to recognize and overcome their psychological distress and to transform these life conditions into motivators for change and into catalysts for success. Furthermore, the results of the study demonstrate the major role played by personality on their academic path. Students spoke of the contribution of their character on their functioning in school. Finally, results reveal that actions put into place by the subjects of the study to succeed in school resulted in an improvement of their skills, the consolidation of their traits of character and the acquisition of new abilities, thus contributing to building of their personal identity.

The analysis of these results permitted conceptualizing a model which takes into account the functioning and development processes important for the success in school of these youth of Haitian origin. Applying the model conceived by this study permits a positive re-evaluation of the extent of the students' personal efforts and of their active participation in school life. A life during which they become the key players for their own success. It also empowers them to act on their environment and on themselves. The contribution of this study is to create an innovative perspective on dropout prevention programs which could be implemented to increase the level of success of youth in school.

Keywords: Haitian origin, academic success, school dropout, social and cultural heritage, identity, actions

INTRODUCTION

Le taux de décrochage scolaire au Québec est élevé et la réussite scolaire est, de ce fait, une question d'éducation vive pour les décideurs politiques, les milieux de recherche universitaires et pour les milieux scolaires. Différentes mesures gouvernementales ont été prises afin de pallier ce problème social et humain critique et favoriser la poursuite scolaire chez les jeunes, et plus spécifiquement dans certains groupes issus de minorités culturelles et d'un milieu socioéconomique défavorisé comme les élèves d'origine haïtienne (Janosz et al., 2010; Kanouté, 2006; McAndrew, 2010; McAndrew, Ledent, & At-Saïd, 2005; Ministère de l'éducation, 2002).

En effet, depuis 1977, la littérature scientifique relative à la communauté haïtienne au Québec rapporte l'ensemble des difficultés socioéconomiques, familiales, culturelles et scolaires rencontrées par ces jeunes durant leur parcours scolaire. La précarité socioéconomique familiale, la monoparentalité, la discrimination, le racisme vécu, la délinquance et la violence sont souvent identifiés comme étant des facteurs explicatifs du taux élevé de décrochage scolaire dans cette communauté. Les chercheurs ont même décrit un « cycle du décrochage scolaire » (Ministère de l'éducation, 2002, p. 4) en montrant les liens de cause à effet qui existent notamment entre des conditions socioéconomiques difficiles, les risques d'échec scolaire et le décrochage dans cette communauté. Mais ce type d'analyse suppose que le destin de l'individu ne soit déterminé que par les facteurs précédents (De Gaulejac, 1999).

Or certains jeunes d'origine haïtienne réussissent à l'école au sein de la société québécoise, malgré des conditions de vie sociales et économiques difficiles. Ainsi, le devenir de l'individu n'est pas le fruit de la combinaison de facteurs psychologiques,

sociaux ou familiaux, plutôt, le sujet « est capable d'intervenir sur ce qui le détermine » (De Gaulejac, 2009, p. 13). Pourtant, peu de recherches ont été menées pour examiner le succès scolaire des jeunes d'origine haïtienne (Lafortune, 2012; Thésée, 2003) et aucune étude n'a identifié les processus de réussite scolaire mis en place par les jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne² et issus d'un milieu socioéconomique défavorisé. Considérant l'importance du problème de décrochage scolaire des jeunes d'origine haïtienne et le peu de travaux réalisés sur leur réussite scolaire, ce projet vise à explorer par quels processus ces jeunes ont orienté leur parcours scolaire vers le succès.

Il est à noter que le programme de formation de l'école québécoise inclut l'engagement à contribuer à la construction identitaire de l'élève afin de développer en lui des compétences tant au plan personnel que social (OPQ, 2007). Compte tenu de ce lien entre les apprentissages scolaires, le mandat attribué aux écoles québécoises et la dimension identitaire du développement des élèves, il nous apparaît important d'intégrer le concept d'identité dans l'étude de la réussite scolaire. D'ailleurs, peu de recherches ont porté sur l'étude de l'identité dans la réussite scolaire.

Dans le cadre de cette recherche, nous postulons que l'individu serait actif dans la construction de son parcours scolaire. Pour cela, il mettrait en place des actions spécifiques correspondant à des stratégies d'adaptation qui lui sont propres et qui lui permettraient de pallier les situations de vie difficiles afin de développer les

²Dans toute la suite du texte, et dans le but de l'alléger, l'expression « les jeunes d'origine haïtienne » sera employée, pour parler des « jeunes de la deuxième génération de l'immigration haïtienne dont les parents sont issus de la deuxième vague d'immigration au Québec ».

apprentissages nécessaires à sa réussite scolaire, et de contribuer à sa construction identitaire.

Le plan adopté pour cette recherche doctorale est le suivant : dans un premier temps, la problématique et l'état des connaissances portant sur les conditions de vie des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne d'une part, et la réussite scolaire chez les jeunes en situation de difficultés familiales, sociales et scolaires, seront abordés. Dans un deuxième temps, le cadre théorique relatif au concept de l'identité et celui de l'action sera présenté, suivi des questions de recherche de cette thèse. La méthodologie de recherche développée selon une perspective biographique et rétrospective sera ensuite exposée. Enfin, les résultats obtenus seront présentés et discutés, aboutissant à la conceptualisation d'un modèle qui illustre les processus impliqués dans la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Comment comprendre la louable réussite scolaire de jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne qui accèdent à l'université? Cette question peut se poser compte tenu de la rareté des études sur ce sujet d'une part, et compte tenu de l'ensemble des difficultés au plan familial, socioéconomique et culturel auxquelles la majorité d'entre eux est confrontée d'autre part; d'autant plus que ces difficultés sont considérées par les études comme des obstacles entravant le processus de réussite scolaire. Ces deux dimensions feront l'objet de ce chapitre, suivies d'une présentation sommaire des principaux facteurs associés à la réussite scolaire.

1.1 Fréquence et conséquences du décrochage scolaire

Au Québec, le taux de décrochage scolaire est un problème social préoccupant, à cause de sa fréquence élevée (16,2%³ en 2011-2012) (Statistique de l'éducation, 2015) et de l'importance des ressources humaines et financières consacrées annuellement pour le contrer (Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion, 2011; Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 2009). De plus, le décrochage scolaire peut entraîner, chez les jeunes décrocheurs, d'autres difficultés, économiques

³ Proportions d'élèves sortant du secondaire et n'ayant jamais obtenu de diplôme d'études secondaires.

(chômage) ou psychosociales (délinquance, toxicomanie) et en conséquence, plus de problèmes de santé (Pica, Plante, Traoré, 2014; Lisette, 1995).

1.2 Groupes de jeunes concernés par le décrochage scolaire

Certaines recherches rapportent un taux de décrochage plus élevé (50%) chez certains groupes immigrants confrontés à d'importantes difficultés économiques, linguistiques et culturelles (McAndrew et al., 2008), en particulier chez les enfants haïtiens, première et seconde générations confondues (Desruisseaux, Saint-Pierre, Tougas & De la Sablonnière, 2002; Ministère de l'Éducation, 2002; Torczyner & Springer, 2001). Plus spécifiquement, les jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, dont les parents sont issus de la deuxième vague d'immigration (installés au Québec depuis 1973) vivent une double problématique liée à leurs conditions de vie difficiles et à leur biculturalisme, entre patrimoine haïtien et société d'accueil canadienne (Gallant, 2008). En effet, les parents de cette deuxième génération représentaient, en 1973, une immigration massive, soit 14% de l'immigration totale du Québec (Bernèche, 1983), et la plupart d'entre eux, confrontés à d'importantes difficultés économiques, linguistiques et culturelles, sont issus de couches populaires et rurales, peu ou pas scolarisées et maîtrisant peu le français (Dejean, 1978; Pierre, 2001). Leur niveau socioéconomique était, à cette époque, plus faible que celui de la première vague d'immigration (Dejean, 1978) et leur arrivée au Québec a coïncidé avec une morosité du marché du travail dans la province. La plupart des familles de la deuxième vague a donc été confrontée aux difficultés quotidiennes que peut rencontrer tout immigrant scolarisé ou pas, ne maîtrisant pas la langue, occupant un emploi précaire ou pénible (Merlet, 1985; Pierre, 2001).

Par ailleurs, la littérature indique que l'allégeance culturelle des immigrants de la deuxième génération est souvent conflictuelle, car ils vivent dans un environnement

biculturel, l'un qui les lie à leur culture et à leurs valeurs familiales, et l'autre qui les intègre dans la société d'accueil. Ces conditions de vie, à travers deux registres culturels, sont présentées comme une source potentielle de déséquilibre et de dysfonctionnement, et comme une menace à l'intégration optimale des enfants (Pierre, 2001; Potvin, Eid, & Venel, 2007). Malgré ce constat, comparativement aux autres jeunes Canadiens, les jeunes d'origine haïtienne (première et deuxième générations confondues) sont plus nombreux à fréquenter l'école et à avoir suivi ou terminé une formation postsecondaire, non universitaire (Statistique Canada, 2007). En effet, en 2001, 66% des jeunes d'origine haïtienne âgés de 15 à 24 ans, étaient inscrits à des programmes de formation à temps plein, comparativement à 57% de tous les Canadiens dans ce groupe d'âge; la même année, 20% des membres de la communauté haïtienne âgés de 15 ans et plus détenaient des diplômes de collège ou des certificats ou diplômes universitaires inférieurs au baccalauréat, comparativement à 18% de leurs homologues dans la population générale (Statistique Canada, 2007). Ces pourcentages pourraient refléter la réussite scolaire de cette population.

Considérant le contraste entre cette réussite effective et le portrait pessimiste rapporté par la plupart des études sur le parcours scolaire de ces jeunes Haïtiens, il est possible de s'interroger sur la façon dont ces jeunes sont parvenus à réussir à l'école jusqu'à atteindre un niveau universitaire alors qu'ils étaient confrontés à différents obstacles pouvant entraver leur fonctionnement scolaire. Il serait aussi souhaitable d'identifier les ressources qui ont permis à certains d'entre eux de réussir à l'école.

Au Québec, plusieurs recherches ont examiné la réussite scolaire au sein de populations d'origines ethniques diverses (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008; McAndrew et al., 2005; McAndrew et al., 2008; McAndrew, 2010; Santelli, 2007; Sayad, 2006; Zeroulou, 1985, 1988), mais peu d'entre elles ont examiné la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne (Koné, 2007; Lafortune, 2012; Thésée, 2003). De plus, rares sont celles qui ont porté sur

l'étude des processus mis en place par les jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne et d'un milieu socioéconomique défavorable pour réussir à l'école.

Par ailleurs, il est important de souligner que la plupart des recherches réalisées sur la question de la réussite scolaire ou sur le phénomène du décrochage scolaire, ont examiné les facteurs qui y sont liés proposant des relations corrélationnelles voire de cause à effet entre eux (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly, 2006; Fortin & Picard, 1999; Janosz, Pascal, Archambault, Koné, 2007) Pagani & Parent, 2012; Janosz et al., 2010; Lacroix & Potvin, 2008; McAndrew, 2010; McAndrew, Ledent, & At-Saïd, 2005; Luclair, 2015; Ministère de l'Éducation, 2002; Wang, Haertel & Walberg, 1994).

1.3 Principaux facteurs associés à la réussite scolaire

Plusieurs études ont montré que certains facteurs personnels, familiaux, et scolaires pouvaient exercer un effet direct sur l'apprentissage; alors que les facteurs environnementaux tels que le nombre d'élèves dans une école, l'intervention du psychologue scolaire auprès des parents et des intervenants du milieu scolaire, la politique éducative de l'État ou encore les influences génétiques auraient un effet indirect (Becker & Luthar, 2002; Bissonnette, Richard, Gauthier, Bouchard, 2010; Blair, 2002; Bloom, Heath & Tost, 2010; CERI, 2008; OPQ 2007; Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer, Leclerc, 1999; Roeser & Eccles, 2000; Rutter & Maughan, 2002; Seidel & Shavelson, 2007; Wang, Haertel & Walberg, 1994). Les résultats de ces recherches ont permis la mise en place de différents programmes de prévention et d'intervention ayant pour but de favoriser la poursuite scolaire chez les jeunes (Janosz, Bélanger, Dagenais, Bowen, Abrami, Cartier et Turcotte, 2010; Janosz & Deniger, 2001; Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent, Pagani, 2013; McAndrew, 2010; McAndrew, Ledent, & At-Saïd, 2005; Ministère de l'éducation,

2002; Pica, Janosz, Pascal, Traoré 2013). Bien que l'ensemble des mesures prises et des efforts fournis dans ce sens aient permis une réduction de 5% du taux de décrochage scolaire en dix ans, celui-ci reste encore élevé.

1.4 Autres facteurs associés à la réussite scolaire

L'étude de Wang, Haertel & Walberg (1994) a révélé une influence directe des aptitudes de l'élève et des processus métacognitifs sur la réussite scolaire du jeune. Les processus métacognitifs sont définis par la capacité de l'élève à développer et mettre en place, de façon autonome, des stratégies d'apprentissage spécifiques, tout en étant capable d'évaluer leur efficacité et de les modifier en vue de les améliorer⁴ (CERI, 2008; Wang, Haertel & Walberg, 1994). Ce résultat nous amène à postuler que l'élève « est capable d'intervenir sur [les facteurs] qui le déterminent » (De Gaulejac, 2009, p. 13), en mettant en place de façon autonome des processus qui lui sont propres. Ce postulat justifie la pertinence d'examiner plus profondément le fonctionnement scolaire d'un élève afin de mieux comprendre son parcours scolaire (Roeser & Eccles, 2000), et ce, en tenant compte plus précisément du rôle que pourrait avoir sa personnalité dans la planification et la mise en place d'activités de natures diverses, susceptibles d'être pour lui des occasions favorables à sa réussite scolaire. Cette approche permettrait d'une part, de mieux comprendre les raisons sous-jacentes à l'abandon ou à la réussite scolaire d'un élève, et d'autre part, d'explorer en profondeur certaines caractéristiques de l'élève, dont sa capacité à agir sur ce qui peut le déterminer, en mettant en place de façon autonome, des stratégies d'adaptation efficaces à travers lesquelles il se reconnaît et s'identifie. Une telle

⁴ Ces processus se distinguent des processus cognitifs, lesquels font référence à des capacités mentales telles que les capacités intellectuelles, attentionnelles et de mémorisation, le langage, la perception, les fonctions exécutives, qui permettent à l'individu de traiter et d'utiliser les informations qui lui sont transmises par son environnement (Prat, 2006).

démarche oriente vers le rôle de l'identité dans la réussite scolaire d'un élève, ce qui s'avère d'autant plus intéressant pour deux raisons. D'abord, peu de recherches ont porté sur l'influence de l'identité dans la réussite scolaire. Ensuite, l'un des mandats attribués aux programmes de formation de l'école québécoise est de s'engager à contribuer à la construction identitaire de l'élève, afin de développer en lui des compétences tant au plan personnel que social (OPQ, 2007). Compte tenu de ce lien entre les apprentissages scolaires, le mandat attribué aux écoles québécoises et la dimension identitaire du développement des élèves, il nous est alors apparu important d'intégrer le concept d'identité dans l'étude de la réussite scolaire.

Dans le cadre de notre recherche, pour comprendre le fonctionnement scolaire du jeune dans sa globalité en étudiant à la fois son activité en contexte scolaire et les aspects de son identité qui y sont impliqués, nous nous sommes basée sur la théorie du développement de l'identité développée par Erikson (1980) et sur la théorie médiatisante de l'activité de Vygostki (1934-1985), selon laquelle l'individu utilise des instruments pour agir sur son environnement et sur lui-même. Ces théories ont guidé notre travail pour développer un modèle conceptuel qui rende compte des processus de fonctionnement et de développement potentiellement impliqués dans la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne. Ces théories serviront de cadre de référence, afin de répondre à l'objectif général de cette thèse, lequel vise à mieux comprendre comment des jeunes d'origine haïtienne sont parvenus à réussir à l'école, malgré des situations de vie qui auraient pu les prédestiner à un décrochage scolaire.

CHAPITRE II

ÉTAT DES CONNAISSANCES

Cette recension des écrits permet de situer notre recherche par rapport au corpus des connaissances qui existent déjà sur les jeunes issus de l'immigration en général, et plus spécifiquement sur les jeunes d'origine haïtienne issus de la deuxième génération, soit l'objet de notre étude.

Ce chapitre comporte cinq sections. La première présente le portrait des jeunes d'origine haïtienne issus de l'immigration au Canada⁵, précédé de la définition des concepts de « première et deuxième vagues d'immigration » et « première et deuxième générations ». La seconde section décrit les caractéristiques socioéconomiques et culturelles des familles haïtiennes issues des première et deuxième vagues d'immigration au Québec. La troisième dresse le portrait des jeunes d'origine haïtienne (première et deuxième générations confondues) dont les parents sont issus uniquement de la deuxième vague d'immigration. La quatrième section décrit le profil des jeunes d'origine haïtienne issus de la deuxième génération au Québec. Enfin, la cinquième section présente les paramètres associés à la réussite

⁵ Rappelons que dans le but de l'alléger le texte, nous allons employer l'expression « les jeunes d'origine haïtienne », pour parler des « jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne ».

scolaire chez les jeunes de manière globale puis chez ceux issus d'un milieu socioéconomique défavorisé.

2.1 Définitions

2.1.1 Première et deuxième vague d'immigration

Les familles haïtiennes issues de la première vague d'immigration sont des familles qui ont immigré au Québec entre 1968 et 1972, alors que celles de la deuxième vague ne sont arrivées au Québec qu'à partir de 1973. Les enfants des familles issues de ces deux vagues d'immigration au Québec peuvent appartenir soit à la première, soit à la deuxième génération.

2.1.2 Première et deuxième génération

Les immigrants haïtiens de la première génération sont nés dans leur pays d'origine où ils ont effectué une grande partie de leur scolarité du primaire. Ils sont arrivés au Québec à l'adolescence ou à l'âge adulte (Boyd, 2008). Les immigrants haïtiens de la deuxième génération sont des personnes nées dans le pays d'accueil des parents et ont au moins un de leurs parents né à l'étranger (Gans, 1992; Perlmann & Waldinger, 1997; Portes & Rumbaut, 2000; Simon, 2007; Zhou, 1997). Dans le cadre de cette recherche, nous avons décidé de nous limiter à la description du profil des jeunes canadiens d'origine haïtienne, de la deuxième génération.

2.2 Portrait des jeunes canadiens d'origine immigrée issus de la deuxième génération⁶

Pour la plupart des communautés d'immigrants de première génération, les nouveaux référents socioculturels dans la société d'accueil pourraient être l'un ou plusieurs de ces aspects : un nouvel environnement humain, des conditions climatiques différentes, l'apprentissage d'une nouvelle langue, un nouveau système scolaire avec de nouvelles méthodes pédagogiques, un nouveau travail, éventuellement des unions conjugales mixtes et de nouvelles habitudes de vie. Cette section de la revue de littérature présente l'adaptation des jeunes issus de la deuxième génération vivant dans un environnement familial dont les référents sont différents de ceux de leur pays de naissance.

2.2.1 Caractéristiques socioéconomiques

Le degré d'intégration sociale, scolaire et professionnelle des jeunes issus de la deuxième génération est étroitement lié au niveau socioéconomique de leurs parents qui, s'il est faible, serait susceptible d'entraver leur progression au niveau social (Rootham, 2008). De ce fait, ces jeunes pâtissent d'une situation dont ils peuvent se retrouver prisonniers (Dubet, 2007). Cependant, certains d'entre eux, notamment ceux qui ont poursuivi des études universitaires, essayent de passer au travers de ce blocage migratoire et de l'exclusion dont ils font l'objet (Crul, 2003). Ils convoitent des postes professionnels autres que ceux qui ont été attribués d'office à la génération de leurs parents, et suivent des stratégies d'intégration différentes de celles de leurs parents pour combiner leur culture d'origine à celle du pays hôte (Assaoui & De Sousa, 2008; Chasteney & Page, 2007).

⁶Nous faisons référence ici au Canada car les constats apportés dans cette section s'appuient sur des études qui ont porté tant sur les jeunes qui ont vécu au Québec que ceux ayant vécu en Ontario.

Deux catégories de jeunes appartenant à la deuxième génération se distinguent sur le plan de l'insertion professionnelle : 1) ceux qui n'ont aucune difficulté à réussir pleinement leur intégration au niveau du marché de l'emploi, 2) ceux qui ne bénéficient pas des mêmes opportunités au plan de l'insertion scolaire et de l'emploi que les jeunes dont les parents sont originaires du pays, du fait des discriminations de nature raciale dont ils rapportent être victimes (Boyd, 2008; Simard, 2007).

La première catégorie concerne surtout les minorités dites non visibles constituées de jeunes d'origine européenne. La deuxième catégorie concerne principalement les jeunes immigrants de certaines origines appelés « minorités visibles » qui regroupent en autres les Noirs, les Philippins et les Latino-Américains (Boyd, 2008). Comparativement à leurs pairs natifs du pays d'accueil, ils occupent davantage des postes d'ouvriers semi-qualifiés ou non qualifiés, leurs salaires sont plus faibles, leurs conditions de travail plus laborieuses, les périodes de chômage plus longues et les emplois sont instables et précaires (Assaoui & De Sousa, 2008; Boyd, 2008; Crul, 2003; Nunes, 2008; Rootham, 2008; Simard, 2007; Yan, Lauer & Jhangiani, 2008).

2.2.2 Caractéristiques culturelles et familiales

Intégration dans la société d'accueil

La plupart des personnes issues de la deuxième génération de l'immigration s'identifient tant à leur culture d'origine qu'à la culture majoritaire dans laquelle elles baignent (Hébert, Wilkinson, & Ali, 2008; Jedwab, 2008; Lalonde & Giguère, 2008; Potvin et al., 2007; Simard, 2007; Venel, 2007). Certains auteurs considèrent qu'ils risquent d'être confrontés à un conflit d'ordre culturel. Par exemple, les jeunes maghrébins en France vivent dans un environnement mixte dans lequel les systèmes de valeurs, de normes, de règles et d'attentes peuvent entrer en contradiction. Le biculturalisme est présenté comme source potentielle de déséquilibre et de conflit pour le jeune, menaçant son intégration au sein du pays (Assaoui & De Sousa, 2008;

Gans, 1992; Lalonde & Giguère, 2008; Malewska-Peyre, 1982; Tyyskä, 2008; Zhou, 1997).

D'autres auteurs expriment des points de vue différents quant à l'impact de la dualité culturelle des familles immigrantes sur leur réussite socioprofessionnelle. Le biculturalisme est interprété par ces chercheurs comme une source de richesse si un compromis est consciemment établi entre les deux cultures (Ali, 2008; Assaoui & De Sousa, 2008; Boyd & Grieco, 1998; Chastaney & Page, 2007; Hébert et al., 2008; Hily & Oriol, 1993; Wilkinson, 2008). Ainsi, certaines familles s'intègrent en préservant leurs spécificités culturelles du regard de l'autre, en les vivant dans l'intimité de leur environnement familial, et en se confondant « en apparence » à la culture majoritaire (Assaoui & De Sousa, 2008; Hily & Oriol, 1993; Nunes, 2008; Pingault, 2004). D'autres familles s'intègrent en inventant une culture alliant la culture d'origine et la culture majoritaire, créant une osmose plutôt qu'une ligne de démarcation, tel des membres de la communauté maghrébine au Canada (Ali, 2008; Arthur, 2008; Chastaney & Page, 2007; Ramji, 2008; Simard, 2007).

Affiliation à la culture d'origine et la culture majoritaire

La plupart des jeunes issus de la deuxième génération s'identifient à la fois à leur culture d'origine et à celle du groupe majoritaire. En effet, celle-ci est prise en considération par ces jeunes dans leur processus d'adaptation et leur intégration au sein de la société d'accueil (Byers & Tastsoglou, 2008; Chastaney & Page, 2007; Hébert et al., 2008; Lalonde & Giguère, 2008; Ramji, 2008; Venel, 2007; Wilkinson, 2008).

En ce qui a trait à la culture d'origine, le lien d'attachement entretenu avec leur culture, leurs valeurs et leur pays d'origine est, pour la plupart, symbolique. Il repose essentiellement sur le patrimoine culturel légué par leurs parents, famille élargie et amis (Assaoui & De Sousa, 2008; Byers & Tastsoglou, 2008; Hily & Oriol, 1993;

Simard, 2007). À titre d'exemple, la majorité des jeunes de la deuxième génération accordent une grande importance à la cellule familiale, en vouant un respect inconditionnel à leurs parents et ce, même s'ils ne sont pas toujours en accord avec certaines pratiques parentales (Byers & Tastsoglou, 2008; Duchesne, 2010; Hébert & Alama, 2008; Hébert et al., 2008; Lalonde & Giguère, 2008). Ils sont fiers de soulever ce point dans leur discours et d'insister sur le fait que leur culture est encore porteuse de ce type de valeurs de respect à l'endroit des figures d'autorité, comparativement à celle de la société d'accueil qui, de leur point de vue, y accorde moins d'importance (Eid, 2007; Simard, 2007).

En ce qui a trait à la culture majoritaire, les jeunes originaires de l'immigration présentent des caractéristiques similaires aux jeunes de leur pays d'accueil « en termes de scolarité, d'aspirations et de participation à une culture de masse et de consommation » (Potvin, 2008b, p. 110). Cependant, beaucoup d'entre eux n'acceptent pas toujours cette proximité culturelle (Dubet, 2007). En effet, les jeunes issus de l'immigration rapportent qu'ils sont souvent victimes de racisme, qu'ils sont perçus comme des étrangers appartenant à un groupe minoritaire, et que le racisme est au cœur de leur expérience sociale malgré les efforts déployés pour s'intégrer (Ali, 2008; Arthur, 2008; Arthur, Chaves, Este, Frideres, & Hrycak, 2008; Boyd, 2008; Brooks, 2008; Hébert et al., 2008; Nunes, 2008; Pierre, 2001; Potvin, 1997, 2000, 2007, 2008b; Wilkinson, 2008). Le racisme vécu est rapporté comme étant implicite, insidieux et institué à plusieurs niveaux : emploi, logement, etc. (Noel, 2007; Potvin, 2007; Potvin et al., 2007; Rootham, 2008).

Sociologiquement, la situation des jeunes de seconde génération se résume de la façon suivante : ils sont « culturellement intégrés, mais socialement exclus » (Dubet, 2007, p11), car ils se sentent comme les autres tandis que les autres les perçoivent comme différents (Brooks, 2008; Dubet, 2007; Potvin, 1997, 2000, 2008b; Wilkinson, 2008). Ils subissent une ségrégation urbaine, scolaire et professionnelle (Potvin et al.,

2007). À titre d'exemple, certains jeunes de la deuxième génération se voient privés d'occuper des postes clés, au regard de la couleur de leur peau (Boyd, 2008).

En résumé, la majorité des jeunes nés dans le pays d'accueil de leurs parents évoluent : 1) dans un contexte socioculturel dont les mœurs et coutumes peuvent différer de ceux du milieu dont leur parents proviennent; 2) dans un environnement biculturel pouvant être pour certains, une source de richesse favorisant leur insertion dans le pays d'accueil, et pour d'autres, un frein à leur adaptation dans le pays d'accueil. Mais qu'en est-il de la communauté haïtienne, ou plus exactement des familles d'origine haïtienne issues de la première et de la deuxième vague d'immigration au Québec? Comment s'adaptent-ils à leur situation de biculturalisme? Ces questions seront traitées dans la section suivante.

2.3 Portrait des Québécois d'origine haïtienne issus des première et deuxième vagues d'immigration

Dans cette section, après une brève présentation de l'histoire d'Haïti, nous décrirons, en premier, le contexte d'immigration et les modalités d'intégration des familles haïtiennes issues de la première et de la deuxième vague d'immigration au Québec. Ensuite, nous présenterons le portrait de celles qui sont issues de la deuxième vague d'immigration.

2.3.1 Quelques faits saillants de l'histoire d'Haïti

Haïti est situé sur l'une des quatre îles qui forment, avec Cuba, la Jamaïque et Porto Rico, le groupe des Grandes Antilles. Sa superficie est de 27 750 kilomètres et sa population est estimée à 11 000 000 d'habitants (Direction des statistiques démographiques et sociales, 2015). En raison de la beauté remarquable de l'île, la richesse de sa terre et le sens artistique de son peuple, Haïti a été surnommée pendant très longtemps, la « Perle des Antilles » (Casimir, 2008).

Haïti a vécu sous la domination de grandes puissances. Elle a d'abord été colonisée par la France pendant près de 150 ans (1655-1804). Des chefs prestigieux, tels Toussaint Louverture, Jean-Jacques Dessalines, Henri Christophe et Alexandre Petion, ont mené une guerre, opposant les Noirs esclaves d'Haïti et les colons en combattant l'une des plus puissantes armées de l'époque, celle de Napoléon Bonaparte, au début du 19^e siècle (Barros, 1984; Casimir, 2008). Cette lutte acharnée aboutit en 1804 à la proclamation de l'indépendance d'Haïti, qui devient alors la première nation noire au monde réussissant à abolir l'esclavage et à acquérir sa liberté. Haïti est ensuite occupé par les États-Unis pendant 19 ans (1914-1935) et l'exode des Haïtiens s'amorce dans ce contexte pour se poursuivre sous la présidence de François Duvalier (1957-1971) et s'accélérer sous celle de son fils, Jean-Claude Duvalier (1971-1986) (Perchellet, 2010).

En effet, hostile à toute forme d'opposition, François Duvalier instaure la terreur au sein de la population et impose son pouvoir, faisant fuir tous les intellectuels du pays (médecins, avocats, ingénieurs, enseignants, prêtres, pasteurs, etc.). Il met en place une milice armée populaire, chargée d'intimider, d'emprisonner et torturer les rebelles (Barros, 1984).

Aujourd'hui, Haïti n'est plus surnommé « la perle des Antilles ». Le pays est devenu le plus pauvre du continent américain (Perchellet, 2010). Le régime dictatorial et de corruption des Duvalier a accentué l'instabilité de l'économie haïtienne. La précarité de la vie de la majorité des habitants est due à la répartition très inégale des ressources entre les couches pauvres qui sont majoritaires et celles, minoritaires, qui sont fortunées. Cette situation engendre régulièrement des tensions et révoltes au sein du pays (Barros, 1984; Perchellet, 2010).

2.3.2 Contexte d'immigration familiale

Seule une cinquantaine d'Haïtiens arrivent au Québec dans la première moitié du vingtième siècle (Dejean, 1978). Leurs compatriotes n'arrivent en plus grand nombre qu'à partir de 1968, et selon deux vagues successives qui seront décrites dans cette section.

La première vague d'immigration (1968-1972)

Avant 1968, l'immigration haïtienne était faible (1,6%) au Québec, se situant au quinzième rang, comparativement à l'immigration totale dans cette province. À partir des années 1960, les Haïtiens commencent à quitter leur pays pour fuir la corruption, la dictature des Duvalier et les membres de la milice paramilitaire, surnommée « les tontons macoutes ». Ils se réfugient aux États-Unis, au Canada, en France, aux Caraïbes et en Amérique Latine. Dès 1968, cette immigration croît très rapidement (Pierre, 2001; Tardieu, 1979).

Les professionnels, techniciens, médecins, infirmiers, enseignants, ingénieurs, cadres administratifs, etc., figurent en grand nombre au sein de la première vague d'immigration au Québec. Labelle, Larose et Piché (1983) décrivent cette situation comme un véritable « exode des cerveaux ». En effet, les élites intellectuelles et la bourgeoisie traditionnelle haïtienne fuyant l'hostilité des Duvalier (60% d'entre eux avaient 14 ans de scolarité et plus) font partie de cette première vague d'immigration (Dejean, 1978; Dorino Gabriel, 2009; Tardieu, 1979).

Comme le catholicisme occupe à cette époque une place très importante au Québec, ces nouveaux réfugiés ou immigrants des années 1960 présentent les qualités intellectuelles, linguistiques et religieuses que le Québec recherche (Pierre, 2001). Ces qualités leur permettent d'occuper des postes professionnels correspondant à leur formation académique, et avantageux pour eux et pour leur famille (Dejean, 1978; S.

Pierre, 2001; Tardieu, 1979). En outre, leur intégration professionnelle facilite l'insertion de leurs enfants au sein du pays d'accueil (Jacob, Hébert & Blais, 1996; Labelle, Larose, & Piché, 1983; Laferrière, 1983).

C'est dans le cadre de l'essor économique national et international du Canada, puis du Québec, qu'il faut considérer l'immigration haïtienne. En effet, Haïti et le Canada ont développé de solides relations économiques permettant à la main-d'œuvre haïtienne d'immigrer et de travailler, afin de répondre aux besoins grandissants de main-d'œuvre du pays (Dorino Gabriel, 2009; Pierre, 2001; Tardieu, 1979). En effet, à partir des années 60, le Canada a notamment besoin d'enseignants, de médecins et de cadres supérieurs et moyens, en réponse à la poussée démographique (Bellamy, 1990; Tardieu, 1979).

À cette période, les besoins économiques du Québec deviennent semblables à ceux du Canada. En effet, le processus de réformes économiques, politiques, sociales et culturelles, que l'on appelle communément la révolution tranquille, se met en place (Labelle et al., 1983). C'est à la faveur des besoins urgents de cette révolution que la main-d'œuvre haïtienne devient incontournable (Bellamy, 1990; Dorino Gabriel, 2009; Icart, 2006; Pierre, 2001; Tardieu, 1979). Mais au-delà de l'économie, c'est également la conjoncture politique en Haïti qui favorise l'immigration (Bellamy, 1990; Dejean, 1978; Dorino Gabriel, 2009; Pierre, 2001; Tardieu, 1979).

La deuxième vague d'immigration (à partir de 1973)

Le profil de l'immigration haïtienne change à partir de l'année 1973. L'immigration antérieure, constituée principalement d'un petit groupe d'Haïtiens hautement qualifiés, francophones et éduqués, laisse place à une immigration massive (14% de l'immigration totale du Québec) fuyant également la persécution du régime des Duvalier (Bellamy, 1990).

De 1974 à 1977 inclusivement, l'immigration haïtienne ne cesse de s'accélérer jusqu'à occuper le premier rang pour le nombre d'immigrants au Québec, tandis que l'immigration d'autres communautés accuse un certain déclin. En effet, alors qu'en 1968, les immigrants d'origine haïtienne représentent 1,6% de la population québécoise, en 1978, ils en représentent 11,6%.

De 1974 à 1989, les Haïtiens constituent le groupe d'immigrants le plus important à arriver au Québec. En 1991, « Haïti occupait le second rang, après l'Italie, comme pays de naissance de la population immigrée de la région métropolitaine de Montréal » (Pierre, 2001, p. 10). Aujourd'hui, elle occupe le premier rang (Gouvernement du Québec, 2014). La société québécoise découvre un autre aspect de la réalité haïtienne, puisque la majorité de ces nouveaux immigrants sont issus de couches populaires urbaines ou rurales, peu ou pas scolarisés (seuls 14% d'entre eux ont 14 ans de scolarité et plus), parlant essentiellement le créole. Ils sont surtout ouvriers semi-qualifiés ou non qualifiés (Dejean, 1978).

En outre, ces fluctuations de l'immigration haïtienne ne sont pas indépendantes des transformations économiques et sociales vécues par la société québécoise dans son ensemble. En effet, cette deuxième vague d'immigration, contrairement à la première, arrive sur un marché du travail devenu morose alors qu'une crise économique affecte le Québec et le Canada. Les conditions d'insertion tant sociales que professionnelles ne sont donc plus aussi accueillantes (Icart, 2006). Par conséquent, la minorité d'immigrants haïtiens très éduqués qui sont arrivés au Québec à partir de 1973 n'arrivent pas à trouver des emplois à la hauteur de leur qualification. Les autres immigrants, moins qualifiés, sont assignés à des postes peu valorisés (Dorino Gabriel, 2009; Tardieu, 1979). Ainsi, l'immigrant d'origine haïtienne, issu de la deuxième vague d'immigration, qui de surcroît ne maîtrise pas les deux langues officielles de ce pays (Crul, 2008), se heurte à une conjoncture difficile qui ne facilite pas son

intégration au sein de la société québécoise (Dejean, 1978). Dès lors, l'image sociale, culturelle et économique des Haïtiens devient de plus en plus nuancée (Icart, 2006).

2.3.3 Portrait des familles immigrantes haïtiennes (deuxième vague)

Caractéristiques démographiques

En 1971, il y a près de 4 000 Haïtiens résidant au Québec; 89% d'entre eux sont nés en Haïti, et 82% de ceux-ci habitent à Montréal (Bastien & Bernèche, 1985). En 1983, 30 000 immigrants haïtiens sont dénombrés, soit huit fois plus qu'en 1971 (Bernèche, 1983). Par la suite, ce chiffre ne cesse d'augmenter pour quadrupler en 2006 et atteindre un peu plus de 110 000 Haïtiens. La communauté haïtienne se place désormais au dixième rang de l'échelle canadienne et au premier rang de l'échelle québécoise (Statistique Canada, 2007).

Actuellement, la majorité (90%) des membres de la communauté haïtienne ayant immigré au Canada résident au Québec dont 83% habitent dans la grande région métropolitaine de Montréal (Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension, Montréal-Nord, Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce, Ahuntsic-Cartierville et Rivière-des-Prairies-Pointe-aux-Trembles-Montréal-Est) (Bernèche, 1983; Statistique Canada, 2007).

Caractéristiques socioéconomiques des parents

En 1987, les Haïtiens représentent le groupe d'immigrants connaissant le taux de chômage le plus élevé au Québec (20,3%). Selon Statistique Canada (2007), cette situation persiste encore en 2001, puisque le taux de chômage des Haïtiens résidant au Québec est deux fois plus élevé (15,9%) que celui de l'ensemble des Québécois (8,2%). Les hommes jeunes (entre 15 à 24 ans) sont les plus touchés, un quart d'entre eux ayant de la difficulté à trouver un emploi (Statistique Canada, 2007).

Par ailleurs, à niveau de scolarité comparable, le revenu total moyen annuel des familles de l'immigration haïtienne (19 502 \$) est deux fois plus faible que celui des familles québécoises (Merlet, 1985); 75,6% de ce revenu est généré par l'emploi et 19,1% par des transferts gouvernementaux (Dorino Gabriel, 2009; Statistique, 2007). Le pourcentage d'enfants d'origine haïtienne âgés de 15 ans et moins, vivant dans une famille ayant un revenu inférieur au seuil de pauvreté est de 47%, tandis que celui de tous les enfants canadiens du même âge est de 19% (Statistique Canada, 2007).

Les secteurs d'emploi sollicités par la majorité des travailleurs immigrants haïtiens issus de la première vague sont principalement les secteurs professionnel et technique (63%) (Labelle et al., 1983; Tardieu, 1979). Par contre, les immigrants haïtiens de la deuxième vague d'immigration se retrouvent surtout dans le secteur secondaire industriel (59% en 1974, 43% en 1977) au détriment du secteur professionnel et technique (10% en 1977). Cette deuxième vague forme donc une immigration essentiellement ouvrière (Labelle et al., 1983; Tardieu, 1979). Les emplois occupés se situent en majorité dans le domaine de la manufacture, le commerce de détail, le transport, l'hébergement et la restauration (Vernet, 1987). Peu de postes sont occupés dans le domaine de la gestion, des sciences naturelles et appliquées ou dans l'entrepreneuriat (Statistique Canada, 2007). Dans le secteur de la santé, la deuxième vague s'oriente surtout vers les postes d'auxiliaires familiaux et sociaux, d'auxiliaires infirmier(ère)s et d'infirmier(ère)s (Lafortune, 2012).

Niveau de formation parentale

Comme nous l'avons rapporté précédemment, les premiers immigrants d'origine haïtienne (avant 1973), arrivés au Québec de manière provisoire et ce, dans l'attente d'une stabilisation politique de leur pays d'origine, étaient très scolarisés et qualifiés (Potvin, 1997; Tardieu, 1979). Leurs compétences académiques et professionnelles,

leur maîtrise de la langue française et leur domaine de spécialisation professionnelle sont des atouts importants pour le Québec (Pierre, 2001), leur intégration au sein du pays d'accueil en étant facilitée (Bellamy, 1990; Pierre, 2001).

Par contre, si les Haïtiens de la deuxième vague avaient terminé leurs études secondaires en Haïti, peu d'entre eux détenaient un diplôme universitaire (Tardieu, 1979). En outre, contrairement à la première vague, la plupart de ces personnes avaient le désir de quitter Haïti afin de poursuivre leurs études au Québec, y travailler et y vivre. Néanmoins, malgré ces efforts d'intégration, la deuxième vague d'immigration ne réussira pas à atteindre le même résultat d'insertion socioprofessionnelle.

2.3.4 Portrait des jeunes Québécois d'origine haïtienne dont les parents sont issus de la deuxième vague d'immigration

Cette section présente les caractéristiques culturelles, familiales, socioéconomiques et scolaires de ces jeunes d'origine haïtienne (première et deuxième générations confondues) et rapporte notamment les formes de racisme dont ces derniers estiment être victimes. Brièvement, nous rappelons que les jeunes d'origine haïtienne dont les parents sont issus de la deuxième vague d'immigration au Québec peuvent appartenir tant à la première qu'à la seconde génération.

Caractéristiques culturelles et familiales

Rapport au pays d'accueil : Le sentiment d'appartenance des Haïtiens au pays d'origine ou au pays d'accueil est différent pour la première et la deuxième génération. Les Haïtiens de la première génération revendiquent leur identité forgée par le temps passé sur leur île natale, malgré les difficultés sociales et politiques vécues en Haïti et en l'absence de projet de retour (Cyr, 2002; Lafortune & Kanouté, 2007; Potvin, 2007). Ils perçoivent le pays d'accueil comme un substitut géographique où il fait bon vivre, surtout sur le plan de la sécurité physique. Les

jeunes d'origine haïtienne de la deuxième génération revendiquent également leurs origines haïtiennes mais, selon des critères plus sophistiqués (Laperrière, Compère, D'Khissy, Dolce, Fleurant, Vendette, 1992). En effet, certains expriment leur appartenance à Haïti tout en se rattachant également au Québec ou au Canada. Le sentiment identitaire est très hétérogène; parmi eux, il y a le « Haïtien qui se déclare plus Haïtien dans l'âme mais Québécois sur papiers, celui qui se sent plutôt à cheval entre un ici et un là-bas [...] et enfin celui qui rejette le Québec pour une affiliation à Haïti et au Canada » (Lafortune & Kanouté, 2007, p. 56). Sur la base de ce constat, la question suivante peut être soulevée : les jeunes (dont les parents sont issus de la deuxième vague d'immigration) qui revendiquent leurs origines haïtiennes, adoptent-ils de façon exclusive les valeurs de la culture haïtienne ou sont-ils ouverts aux valeurs de la culture du pays d'accueil? Les trois prochaines sections proposent des éléments de réponse à cette question.

Rapport aux langues française et créole : Les Haïtiens de la première vague maîtrisant parfaitement la langue française, ceux de la deuxième vague sont a priori considérés comme d'excellents francophones, ce qui n'est pas toujours le cas (Bellamy, 1990). En fait, le rapport à ces deux langues et leur contexte d'utilisation diffère selon que le jeune Haïtien est issu de la première ou seconde génération. Comparativement aux Haïtiens de la première génération, dont le créole représente leur langue maternelle, les Haïtiens de la deuxième génération maîtrisent mieux la langue française, et moins bien le créole à l'oral. Cependant, à l'écrit, leurs performances ne sont plus les mêmes. Ceux de la première génération ont une meilleure performance à l'écrit (ex., rédaction, en français, d'excellentes productions écrites) comparativement aux jeunes de deuxième génération (Dejean, 1978). Quant au contexte d'utilisation, la première génération communique en français, avec les proches (amis, famille), lorsqu'il y a davantage un enjeu social ou un souci de valorisation sociale. Alors que les jeunes, nés au Québec, parlent naturellement le français, indépendamment de tout enjeu social, du fait qu'il s'agit de leur langue

maternelle. L'utilisation de la langue créole est surtout réservée à certaines situations spécifiques liées à l'affect, aux émotions (traits d'humours, condoléances, etc.), ou encore à l'expression typique de certains interdits proférés par les parents pour insister auprès de leurs enfants sur les limites et les règles à ne pas transgresser et qui demeurent peu négociables.

Afin de mieux comprendre ces différents rapports aux langues française et créole, il est important de revenir brièvement deux cents ans en arrière, alors qu'Haïti était sous la colonisation française. À cette époque, le français était la langue officielle du pays et des lettrés, tandis le créole était le dialecte associé aux analphabètes (Joint, 2004). Le créole n'a été institué comme langue et matière d'enseignement qu'en 1982, et comme langue officielle du pays au même titre que la langue française, qu'en 1987. Malgré ce changement de statut, le français, demeure, jusqu'à aujourd'hui, la langue de l'écriture et du transfert de connaissances aux élèves, la langue de l'élite, du prestige et de la valorisation sociale, tandis que l'usage du créole est resté oral et informel (Joint, 2004).

Les valeurs adoptées : En dehors du rapport à la langue, la plupart des personnes issues de la première et deuxième générations considèrent qu'il est nécessaire d'adopter à la fois les valeurs haïtiennes et québécoises (Abotsi-Kaledji, 1986; Cyr, 2002; Lafortune & Kanouté, 2007; Laperrière et al., 1992; Potvin, 2000, 2007). Néanmoins, les valeurs haïtiennes demeurent souventes dominantes dans certains aspects de leur vie, tandis que les valeurs québécoises le sont dans d'autres. Ainsi, bien que ces personnes fassent peu de compromis sur certaines traditions – importance accordée à la famille, au respect des aînés, des parents, des figures d'autorité, à la notion de solidarité et de compassion –, elles peuvent remettre en question certaines habitudes héritées du pays d'origine (Lafortune & Kanouté, 2007; Laperrière et al., 1992; Potvin, 2007). Par exemple, elles désapprouvent certaines méthodes éducatives traditionnelles qui peuvent être autoritaires, abusives et

coercitives, que le parent exerce sur l'enfant comme il le ferait en Haïti. Au début du secondaire, la majorité des jeunes critique la mentalité de leurs parents qu'ils considèrent comme une mentalité ancienne et en décalage avec la société moderne dans laquelle ils vivent, et exprime leur désaccord avec l'usage de punitions corporelles comme moyen d'éducation (Laperrière et al., 1992). Au secondaire 3, ils leur arrive de blâmer leurs parents pour le manque de confiance qu'ils témoignent à leur endroit et de leur reprocher tant leur sévérité (heures de sorties et fréquentation surveillées et limitées) que leur fermeture d'esprit qui freinent toute modalité de communication constructive et qui génèrent en eux de la frustration (Laperrière et al., 1992). Pour exprimer leur colère, ces jeunes pourront décider de prendre une distance avec leur milieu familial en s'affiliant avec des pairs auxquels ils s'identifient ou encore, dans certains cas extrêmes, en fuguant (Laperrière et al., 1992). Vers la fin du secondaire, ces jeunes finissent par développer des stratégies pour pallier les tensions qui dominent leur relation auprès de leurs parents.

Par contre, ces personnes adhèrent à l'approche éducative québécoise qui encourage la communication, le développement de l'autonomie et de la confiance en soi, la liberté, l'égalité entre âge et sexe (Laperrière et al., 1992; Potvin, 2007). De tels choix volontaires qui oscillent à des degrés différents entre valeurs québécoises et valeurs haïtiennes, s'appliquent également au niveau de leurs relations interpersonnelles (Lafortune & Kanouté, 2007).

Les relations amicales et amoureuses : Les Haïtiens, de première et de deuxième générations choisissent plutôt comme amis (camarades de classe, voisins, coparoiens, relations familiales) des personnes de même origine ou d'autres immigrants d'origines différentes – alors qu'ils tiennent paradoxalement un discours d'ouverture vis-à-vis de l'établissement de relations amicales avec les Québécois (Lafortune & Kanouté, 2007). Ce choix semble représenter pour eux une « bouée de sauvetage » leur permettant de contrer le sentiment d'isolement, d'incompréhension

ou de non-droit que peut leur faire ressentir certains membres du groupe majoritaire (Lafortune, 2006; Lafortune & Kanouté, 2007; Potvin, 2008a).

Cette hiérarchisation des relations amicales semble se retrouver dans les relations amoureuses, bien qu'une fermeture plus prononcée vis-à-vis des liens avec les Québécois y ait été observée (Lafortune & Kanouté, 2007). En effet, pour la majorité des Haïtiens, il est important que le partenaire ait la même origine ou au moins un statut d'immigré. Cependant, la plupart des Haïtiennes de la première génération acceptent plus aisément de partager leur vie avec un compagnon d'origine différente.

Caractéristiques socioéconomiques familiales

La majorité des enfants haïtiens dont les parents sont issus de la première vague d'immigration ont bénéficié de privilèges matériels et sociaux qui ont facilité leur intégration dans la société d'accueil. En effet, leurs parents faisaient partie de la classe bourgeoise, ayant fréquenté des écoles privées en Haïti (60% d'entre eux) et formant l'élite haïtienne de statut professionnel prestigieux (Bellamy, 1990). Par contre, les enfants de parents issus de la deuxième vague d'immigration n'ont pas tous bénéficié des mêmes avantages sociaux du fait que leurs parents étaient issus des couches rurales et populaires et occupaient des postes peu qualifiés au Québec (Bellamy, 1990). À cet enjeu économique s'ajoutait, pour les parents, la difficulté supplémentaire de devoir encadrer adéquatement leurs enfants sur le plan scolaire alors qu'ils maîtrisaient peu ou pas la langue française. L'ensemble de ces conditions de vie familiales ne permettaient pas d'offrir aux enfants un environnement épanouissant et stable, favorisant l'orientation de leur parcours scolaire vers la réussite.

Caractéristiques sociales

Le parcours scolaire des enfants de la deuxième vague : Tandis que le parcours scolaire des enfants issus de parents de la première vague ne posait pas de problèmes majeurs (Jacob, Hébert & Blais, 1996), la situation évolue à partir de 1977, révélant pour la première fois des enfants haïtiens aux prises avec des difficultés scolaires (Bellamy, 1990; Laferrière, 1983). Ces problèmes s'accroissent par la suite au point de menacer la poursuite de leur cursus académique au sein des écoles secondaires québécoises. Ainsi, entre 1978 et 1982, plus d'un tiers des 1 800 enfants d'origine haïtienne inscrits à la Commission des Écoles Catholiques de Montréal, accusaient un retard scolaire de un à deux ans. De plus, le taux d'échec scolaire était, en moyenne, de 55% au primaire et de 70% au secondaire (Bellamy, 1990; Louis, 1997). Plus récemment, l'étude de McAndrew (2010) rapporte que les locuteurs de l'espagnol et du créole représentent le groupe d'élèves dont la performance scolaire est la plus basse, et ils sont les plus susceptibles de décrocher de l'école. Ce résultat concorde avec certaines statistiques qui ont révélé qu'en 2001, 65% de la population haïtienne née au Québec, avait obtenu un diplôme de fin d'études secondaires et post-secondaires, alors que seulement 12% ont poursuivi des études universitaires (Dorino Gabriel, 2009).

De nombreux auteurs rapportent que le décrochage scolaire est situé dans une logique de liens de corrélation qui existent notamment entre des conditions socioéconomiques difficiles et les risques d'échec scolaire (Abotsi-Kaledji, 1986; Bellamy, 1990; Centre haïtien d'orientation et d'information scolaire CHOIS, 1981; Dejean, 1978; Desruisseaux et al., 2002; Dionne, 2010; Koné, 2007) McAndrew, 2010; McAndrew et al., 2005). Pour comprendre le problème de la scolarité des enfants haïtiens de la deuxième vague d'immigration, il est nécessaire d'examiner le contexte scolaire dans lequel est placé le jeune d'origine haïtienne.

Contexte scolaire : Afin de mieux saisir la réalité du jeune écolier d'origine haïtienne et mieux comprendre ses difficultés scolaires, il est important de tenir compte de certains facteurs susceptibles d'influencer son parcours scolaire. Par exemple, tout comme cela peut être le cas chez des parents d'autres minorités culturelles, les parents peu scolarisés des jeunes d'origine haïtienne pourraient ne pas avoir les compétences nécessaires pour aider leurs enfants à s'intégrer au système éducatif du Québec, à cause des différences qui existent entre le système scolaire québécois et haïtien (voir tableau 1).

Également, ces différences peuvent être source, pour les parents, de difficultés dans la compréhension des méthodes pédagogiques et éducatives de l'enseignement québécois, lesquelles sont différentes de celles utilisées en Haïti (Centre haïtien d'orientation et d'information scolaire CHOIS, 1981).

Tableau 1. Différences entre le système scolaire haïtien et québécois

Système scolaire haïtien	Système scolaire québécois
Beaucoup de cours magistraux. Importance accordée à l'apprentissage (par cœur) des connaissances entièrement transmises par l'enseignant. Rôle passif de l'élève en termes de développement des savoirs scolaires (Thésée, 2003).	Peu de cours magistraux. Importance accordée à l'autonomie pour l'apprentissage de connaissances permettant la production de travaux écrits requis par l'enseignant. Rôle actif de l'élève en termes d'appropriation des savoirs (Thésée, 2003).
La langue maternelle est le créole et la langue d'enseignement, le français.	Le français est à la fois langue maternelle et langue d'enseignement.
Discipline très stricte. Respect inconditionnel de l'autorité exercée par l'enseignant et le parent (Potvin, 2007).	Discipline plus souple, basée sur la liberté d'expression, l'échange de points de vue entre l'enseignant et l'élève, entre le parent et l'enfant (Potvin, 2007).
Système de redoublement moins présent. L'élève doit rattraper son retard scolaire.	Pas de système de redoublement (Redoublement évité). L'élève termine ses études secondaires entre 16 et 17 ans.

Types d'études universitaires entreprises : Peu d'études québécoises portent sur le choix du programme d'étude et la motivation de ce choix chez les jeunes d'origine haïtienne (Pogon, 1992). Dans le cadre d'une investigation préliminaire, nous avons effectué un sondage auprès de trente étudiants universitaires d'origine haïtienne, nés au Québec, choisis aléatoirement à l'Université du Québec à Montréal, et à qui ont été posées les deux questions suivantes : 1) Dans quel programme êtes-vous inscrit? 2) Vers quelles filières universitaires, les jeunes d'origine haïtienne de votre génération ont-ils tendance à s'orienter? Le but de ce sondage était de cibler les programmes auxquels ces étudiants étaient actuellement inscrits et leur perception quant à l'orientation scolaire des jeunes d'origine haïtienne de même génération. Parmi les trente étudiants, 12 faisaient un baccalauréat en gestion, 4 en éducation préscolaire/primaire, 2 en psychologie et 10 en développement de carrière. Les filières artistiques ou littéraires ou les sciences pures n'ont été rapportées par aucun participant. D'ailleurs, à cet effet, une participante expliquait :

On a beaucoup d'artistes en Haïti. Ils sont pauvres. Leur choix se fait par conviction et talent. Par amour pour leur culture. Ils promeuvent la culture haïtienne dans leur art. Les peintres sont rêveurs, sentimentaux et vivent d'applaudissements. Nous avons beaucoup d'artistes; certains composent en créole et d'autres en français. Les parents n'appuient pas les métiers d'art. Parce que ces métiers ne rapportent pas!!! Les parents d'un artiste voient leur enfant mourir seul et pauvre.

De façon unanime, leurs réponses rejoignent les résultats de l'étude menée par Pogon (1992) et reflètent l'idée selon laquelle la grande majorité des jeunes d'origine haïtienne qu'ils connaissent se dirigent soit en gestion, soit en sciences infirmières, car les études sont courtes, et ils sont assurés d'avoir un travail. Ils ne veulent pas connaître de problèmes financiers tels que ceux connus par leurs parents en Haïti et à leur arrivée au Québec.

Racisme vécu

La plupart des jeunes d'origine haïtienne de première et deuxième générations rapporte avoir vécu des expériences discriminatoires tant au niveau scolaire que de l'insertion professionnelle. Ils racontent fréquemment des incidents racistes qui freinent leur mobilité sociale. Ils font référence à une forme d'irrespect, de dévalorisation, d'hostilité et de condescendance provenant de leurs pairs ou de toute personne en position de pouvoir. Les injures, les contrôles policiers systématiques et injustifiés, les délits de faciès, les remarques sournoises, et la médiatisation négative de leurs faits et gestes, sont rapportés comme étant des mesures vexatoires qui apparaissent à leurs yeux comme un déni de légitimité (Bellamy, 1990; Cyr, 2002; Dejean, 1978; Desruisseaux et al., 2002; D'Khissy & Compère, 1991; Dionne, 2010; Dorino Gabriel, 2009; Garçon, 2010; Jacob et al., 1996; Labelle et al., 1983; Lafortune, 2006; Laperrière et al., 1992; Merlet, 1985; Pierre, 2001; Pierre, 2010; Pognon, 1992; Potvin, 2007; Thésée, 2003).

Le travail de sape du racisme s'effectue sur tous les fronts : dans leur rapport à leur passé d'esclaves et à la culture autoritaire du pays d'origine, qu'on impute à leur couleur, dans leur rapport à la société élargie, où la discrimination leur envoie un message clair d'infériorité et de rejet, et dans leurs relations immédiates avec leurs pairs blancs, où il peut surgir à tout instant (Laperrière, 1992, p. 147).

L'étude menée par McAndrew (1984) sur les perceptions des jeunes Québécois face aux pays du tiers-monde (Haïti y compris) révèle l'existence de stéréotypes négatifs tenaces (ex., préjugés sur la propreté, la paresse et la nonchalance). Parallèlement à cet état de faits, s'ajoute le rôle des médias dans la propagation continue d'images négatives et dévalorisantes des Haïtiens, renforçant les stéréotypes et mettant en exergue certains actes de délinquance et criminels commis par des gangs de rue (Desruisseaux et al., 2002; Icart, 2006; Lafortune, 2006). Par conséquent, ce sentiment de stigmatisation incite certains jeunes à vouloir présenter une image différente de celle qui leur est habituellement associée et ce, en s'imposant à l'école par le biais d'une excellente performance scolaire qui pourrait faciliter leur

intégration socioprofessionnelle (Cyr, 2002; Desruisseaux et al., 2002; Lafortune, 2006; Laperrière et al., 1992). Il reste que d'autres jeunes continuent à ressentir un sentiment de marginalisation, ce qui peut générer des problèmes d'apprentissage (Cyr, 2002; Desruisseaux et al., 2002; Lafortune, 2006).

En conclusion, nous avons présenté dans cette section, les caractéristiques culturelles, socioéconomiques et scolaires des jeunes d'origine haïtienne de première et deuxième générations confondues, et nous avons vu qu'elles sont similaires à plusieurs égards. Néanmoins, nous avons vu que les jeunes de la deuxième génération se distinguent de ceux de la première en ce qui a trait à leur sentiment d'appartenance au pays d'origine ou au Québec. Cette spécificité des jeunes d'origine haïtienne de la deuxième génération fera l'objet de la section suivante.

2.4 Spécificités des jeunes d'origine haïtienne de la deuxième génération et dont les parents sont issus de la deuxième vague d'immigration

2.4.1 Choix d'un pôle identitaire

Tel que mentionné précédemment, les jeunes de la seconde génération acceptent de s'identifier à l'identité québécoise en raison des nombreux points qu'ils partagent avec les jeunes Québécois d'origine non immigrée (la même scolarité, les mêmes droits et devoirs, les mêmes aspirations, la même culture de masse et de consommation) (Potvin, 2007, 2008b).

Cependant, malgré leur apparente ressemblance culturelle avec les natifs et leur légitimité à s'imposer en tant que citoyens québécois à part entière, la couleur de la peau continue à faire obstacle dans l'esprit de certains Québécois qui les considèrent encore comme des immigrants étrangers et non comme des Québécois à part entière (Pierre, 2001; Potvin, 2000, 2007). Ainsi, le regard de leurs pairs d'origine québécoise contredit le regard que les Haïtiens portent sur eux-mêmes, mettant en

doute la légitimité de leur identité québécoise. Ce rejet est ressenti avec beaucoup de sensibilité et il est accompagné d'un sentiment d'incompréhension car « pour eux, il n'existe pas d'ailleurs auquel ils sont souvent renvoyés » (Potvin, 2007, p. 164).

Ce rejet les renvoie à une identité haïtienne et/ou « noire » qui les rapproche de leur communauté d'origine. Or, le jeune d'origine haïtienne de la deuxième génération est confronté à un autre regard, celui de certains Haïtiens de la première génération ou de ceux qui résident en Haïti. Ceux-ci le considèrent presque comme un étranger et non pas comme un Haïtien à part entière (Lafortune, 2006, 2012; Potvin, 2007, 2008a). Cette réalité sociale dépeinte par de « multiples tensions entre racisme, citoyenneté et ethnicité » (Potvin, 2007, p. 137) conduit la plupart jeunes d'origine haïtienne de la deuxième génération à osciller désormais entre ce que Potvin appelle trois « pôles identitaires » : 1) le pôle haïtien, 2) le pôle québécois, 3) le pôle black (Potvin, 2000, 2007).

Un pôle identitaire est défini comme un espace culturel à travers lequel les jeunes d'origine haïtienne peuvent s'identifier et exprimer leur sentiment d'affiliation (Potvin, 2007). Cet espace propose à ces jeunes des expériences positives à vivre mais en même temps, il peut évoquer des expériences douloureuses (Potvin, 2007). Cette tension entre expériences positives et expériences négatives façonne leur perception d'un pôle donné et influence leur choix d'y appartenir ou non.

Le rapport entretenu par le jeune d'origine haïtienne avec chacun des trois espaces culturels qui l'entourent – espaces culturels « québécois », « haïtien » et « black » (Potvin, 2000, 2007), est décrit à travers la section suivante et illustré par la figure 1.

2.4.2 Le pôle québécois

Le pôle québécois fait référence au territoire géographique dans lequel les jeunes d'origine haïtienne de la deuxième génération vivent, mais il est aussi représenté par

l'ensemble « des lieux de références culturelles [québécoises] » (Potvin, 2007, p. 168) : les institutions scolaires, professionnelles et gouvernementales, les médias, les amis, la musique (Potvin, 2008b). Cet espace culturel renvoie également à l'ensemble des expériences douloureuses vécues par ces jeunes : discrimination au niveau de recherche d'emploi ou de logement, arrestations policières multiples et pas toujours légitimes, remarques surnoisées à l'école et médiatisation négative de leurs faits et gestes. De ce fait, de sa perspective, bien que le processus migratoire soit terminé, le jeune estime qu'il baigne dans un univers culturel québécois qui le rejette socialement et le considère encore comme un immigré faisant partie d'un groupe minoritaire et inférieur (Potvin, 2008b). Ce rejet est accentué par l'image véhiculée par les médias, qui le confine à une catégorie subalterne de citoyen en dépit des ressources mises à sa disposition au même titre que les Québécois (Potvin, 2000, 2007, 2008a).

2.4.3 Le pôle haïtien

Le pôle haïtien comporte deux niveaux. Le premier niveau fait référence à l'ensemble des associations et groupes représentant la communauté haïtienne à Montréal (Potvin, 2007). La majorité des Haïtiens de la seconde génération ne se reconnaissent pas dans ce premier niveau qu'ils considèrent comme un « espace minoritaire créé par et pour la première génération » (Potvin, 2007, p. 164). Selon eux, ce niveau répond uniquement aux besoins de la première génération tout en leur permettant une visibilité sur la scène politique. Selon leurs perceptions, ce premier niveau n'offre pas des moyens susceptibles de faciliter l'intégration et l'ascension dans le pays d'accueil.

Le deuxième niveau fait référence aux origines et au vécu des familles d'origine haïtienne, à leurs traditions, ainsi qu'à leurs conditions pré et post-migratoires. Les jeunes de la deuxième génération ont également de la difficulté à adhérer à ce deuxième niveau du pôle haïtien. Ils expliquent qu'« ils ne veulent pas s'identifier à

un groupe minoritaire objet de préjugés défavorables [et d'incessantes images négatives] de la part du groupe majoritaire » (Potvin, 2007, p. 167).

En conséquence, la plupart des jeunes de la deuxième génération connaissent peu les référents et instruments culturels, sociohistoriques, et linguistiques qui caractérisent l'espace de vie haïtien. Les connaissances sur leur histoire leur sont fournies par le biais de la télévision ou de la famille nucléaire ou élargie (Potvin, 2007). Cette méconnaissance de la composante haïtienne peut leur être préjudiciable, dans la mesure où ils ne sont pas assez outillés pour défendre le côté valorisant de leur communauté. Aussi, ces jeunes ne peuvent que subir et accepter l'image que les médias dépeignent d'eux (Garçon, 2010).

2.4.4 Le pôle black

Ce troisième pôle regroupe la communauté noire dans son ensemble à laquelle les jeunes Haïtiens de la deuxième génération s'identifient le plus depuis 1990 (Laperrière, 1992) et ce, pour deux raisons fondamentales : 1) les héros noirs qui ont fait la fierté des Noirs, en défendant leurs droits et en abolissant l'esclavage créent une solidarité entre tous les Noirs du monde, tels Martin Luther King, Malcolm X, Toussaint Louverture; 2) certains d'entre eux se sont imposés dans les domaines du sport, de la musique et du cinéma (Estimable, 2006; Potvin, 2000). De ce fait, le pôle « black » comporte une dimension historique positive, celle des Noirs de tous pays luttant pour l'égalité des droits et des statuts humains et sociaux (Potvin, 2000, 2007).

L'identité « black » est « une réponse culturelle » (Potvin, 2008a, p. 112) à l'exclusion et au racisme dont les jeunes rapportent être victimes de la part de leurs pairs d'origine non immigrée (Potvin, 2008a). Selon eux, appartenir à ce pôle identitaire leur permet de se distinguer des Haïtiens de la première génération et des Québécois (Potvin, 2008a) et leur donne l'espoir de s'affirmer et de s'imposer dans la communauté québécoise de souche. Cependant, bien qu'aux yeux des jeunes

Haïtiens, ce pôle pourrait leur servir de faire-valoir auprès de leurs pairs d'origine québécoise, il ne leur ouvre pas pour autant les portes du marché du travail, ne leur offre pas des ressources concrètes et pratiques pour faciliter leur intégration, ne supprime pas leur médiatisation négative dans les télévisions ou journaux, et ne fait pas disparaître les stéréotypes et l'exclusion liés à la « blackness » (Potvin, 2000).

L'environnement dans lequel il vit

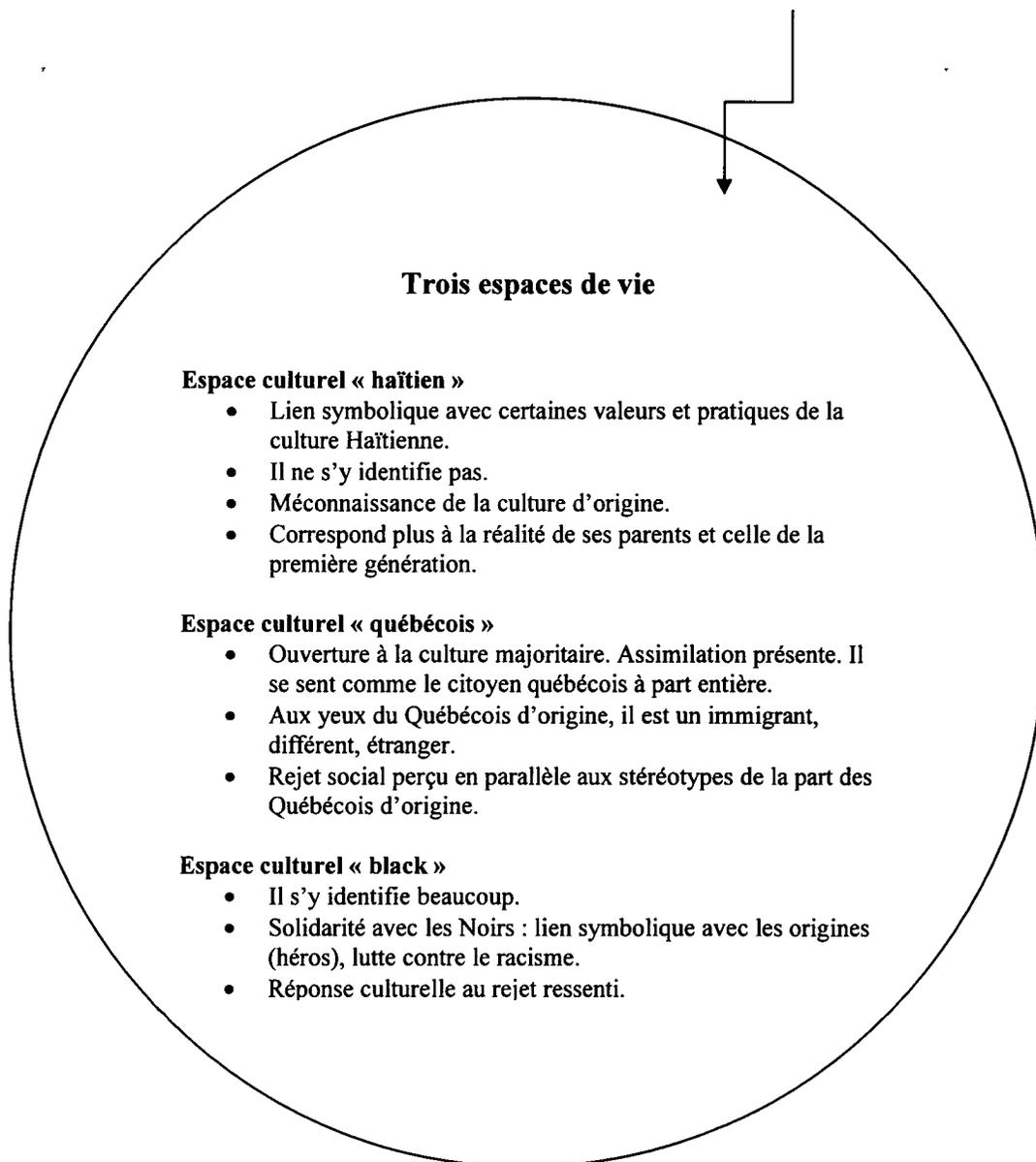


Figure 1. Rapport entretenu par le jeune Haïtien de la deuxième génération avec les espaces culturels qui l'entourent

Synthèse : Une double problématique associée à leur biculturalisme, entre patrimoine haïtien et société d'accueil canadienne, se pose pour la majorité des jeunes Haïtiens de la deuxième génération. D'une part, ils ne s'identifient à leur groupe d'appartenance représenté par le pôle haïtien, et d'autre part, ils sont victimes de racisme et de rejet au sein du pôle québécois. Cette situation peut les amener à vivre un malaise identitaire qu'ils cherchent à alléger en s'identifiant au pôle « black » pour construire leur identité (Laperrière, 1992). Par ailleurs, ces jeunes sont confrontés à un problème supplémentaire lié à leurs conditions de vie familiales difficiles (Gallant, 2008). Ces obstacles peuvent affecter leur fonctionnement scolaire et exacerber les risques de décrochage scolaire dont le taux est plus élevé chez ce groupe de jeunes (Desruisseaux, Saint-Pierre, Tougas & De la Sablonnière, 2002; McAndrew et al., 2008). Cependant, tel que mentionné précédemment, certains d'entre eux parviennent à réussir à l'école malgré tout. Quelles sont les caractéristiques de ceux qui ont réussi et comment y sont-ils arrivés ?

À ce stade-ci de notre connaissance, rares sont les études qui ont porté sur la réussite scolaire des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne et d'un milieu socioéconomique défavorable. De ce fait, pour apporter quelques éléments de réponses aux questions soulevées, nous nous sommes penchée, en autres, sur des travaux menés en France qui ont porté sur la réussite scolaire des jeunes en situation de difficultés au plan familial, social et économique.

2.5 Réussite scolaire chez les jeunes en situation de difficultés familiales, sociales et économiques

Au Québec, la réussite scolaire demeure une préoccupation majeure pour les décideurs politiques, la recherche universitaire et les milieux scolaires, vu le taux élevé de décrochage scolaire dans cette province. En fait, ce taux est deux fois plus élevé (36,6%) chez les enfants issus de familles qui vivent en situation de pauvreté que chez ceux issus d'un milieu favorisé (19,6%), et « cette tendance s'est maintenue tout au long des années 2000 » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports, s.d.). En effet, les jeunes qui vivent dans des situations de vulnérabilité socioéconomique sont plus à risque de connaître des échecs scolaires que les autres, exacerbant ainsi leur risque d'abandonner l'école. Par exemple, en 1991, à Montréal, on rapportait un taux d'échec scolaire cinq fois plus important dans les zones défavorisées (CSIM, 1991 dans Kanouté, 2006). Cette vulnérabilité renvoie à « un espace multidimensionnel qui combine insuffisance de revenus, isolement, manque et perte de pouvoir, sentiment d'impuissance et de stress, problèmes de santé mentale et physique » (Kanouté, 2006, p.18).

Différentes mesures gouvernementales ont été prises et différentes recherches ont été menées afin de favoriser la réussite scolaire chez les élèves (Janosz et al., 2010; Janosz et al., 2013; McAndrew, 2010; McAndrew, Ledent, & At-Saïd, 2005; Ministère de l'Éducation, 2002; Pica, Plante, Traoré, 2014). Par exemple, pour favoriser la réussite scolaire chez les jeunes, certains chercheurs ont examiné les facteurs qui peuvent y être reliés tels que le niveau socioéconomique précaire (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; Fortin & Picard, 1999; Lacroix & Potvin, 2008; Ministère de l'Éducation, 2002; Pica, Janosz, Pascal, Traoré 2013; Sevigny, 2003), la qualité des apprentissages scolaires (Bonnéry, 2007; Charlot, Bautier&Rochex, 1992; Wang, Haertel&Walberg, 1994), ou encore le degré de persévérance (Janosz et al., 2010; Kanouté, Vatz-Laaroussi, Rachédi & Tchimou

Doffouchi, 2008; Rutter&Maughan, 2002; Santeli, 2001; Zeroulou, 1988). Une question se pose : quelles sont les variables impliqués plus spécifiquement dans la réussite scolaire des jeunes issus d'un milieu socio-économique défavorisé ?

Avant de proposer des éléments de réponse à cette question, nous rapportons, au niveau de la section qui suit, une des définitions de la réussite scolaire et les déterminants associés au développement des apprentissages scolaires impliqués, potentiellement, dans la réussite des études.

2.5.1 Définition de la réussite scolaire

En éducation, la réussite scolaire est associée à « l'acquisition effective de compétences, d'attitudes, de valeurs et de connaissances par un apprenant » (Koné, 2007, p. 23).

Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation prend pour unité de mesure de la réussite des études l'obtention du diplôme d'études collégiales (D.E.C.) (Lapostolle, 2006). Un élève qui réussit à l'école est un élève qui a développé les compétences nécessaires pour intégrer l'université et poursuivre des études supérieures (Lapostolle, 2006).

2.5.2 Les déterminants associés au développement des apprentissages scolaires nécessaires pour réussir à l'école

La littérature scientifique a montré que les apprentissages scolaires sont associés à un grand nombre de variables. Les variables personnelles, familiales et scolaires, telles que présentées dans le tableau 2, ont un effet direct sur l'apprentissage (Becker & Luthar, 2002; Roeser & Eccles, 2000; Rutter & Maughan, 2002; Wang, Haertel & Walberg, 1994). D'autres variables ont un effet indirect, tel que le nombre d'élèves dans une école, les mesures adoptées par la commission scolaire, la politique

éducative de l'État ou encore, les influences génétiques (Rutter & Maughan, 2002; Wang, Haertel & Walberg, 1994).

L'étude rigoureuse menée par Wang, Haertel & Walberg (1994) – étude statistique basée sur les résultats de « 179 comptes rendus et chapitres de manuels, sur la compilation de 91 synthèses de recherches ainsi que sur une enquête auprès de 61 chercheurs en éducation » – dresse une liste, par ordre d'importance, des catégories de facteurs impliqués dans les apprentissages scolaires du jeune, et par le fait même, favorables à sa réussite scolaire. À cet effet, ces auteurs ont révélé une influence directe « des aptitudes de l'élève ». Ces aptitudes occupent le premier rang des six grands types d'influence, et parmi celles-ci se retrouvent les processus métacognitifs, lesquels auraient la plus grande influence directe sur la réussite scolaire, comparativement aux autres variables (la motivation de l'élève; la régulation de ses émotions; ses habiletés instrumentales; sa santé mentale et physique; sa fragilité émotionnelle, son bien-être perçu) citées dans cette étude.

Tableau 2. Les variables ayant une influence directe sur les apprentissages scolaires

Facteurs personnels (aptitudes de l'élève)	Les processus métacognitifs et cognitifs; la motivation de l'élève; la régulation de ses émotions; ses habiletés instrumentales; sa santé mentale et physique; sa fragilité émotionnelle, son bien-être perçu.
Facteurs scolaires	Les expériences scolaires de l'élève; la qualité du lien affectif entre l'enseignant et l'élève; les stratégies d'enseignement de type explicite et systématique; l'évaluation formative; le temps d'enseignement accordé à une matière spécifique; la gestion de classe; l'influence des pairs, le soutien social; le rôle du psychologue scolaire auprès de l'élève.
Facteurs familiaux	Le style parental démocratique; une structure familiale sécurisante; les premiers liens d'attachement répondant aux besoins fondamentaux de l'enfant; l'encadrement parental au plan scolaire.

Les processus métacognitifs

Les processus métacognitifs (ou stratégies métacognitives) renvoie à une compétence, qui, lorsqu'acquise par l'élève, permet à celui-ci de prendre conscience de ses erreurs et de développer de façon autonome de nouvelles techniques de résolution de problèmes pour persévérer et réussir à l'école (CERI, 2008). Or, malgré l'importance démontrée de l'effet de cette variable sur les apprentissages scolaires des élèves (Wang, Haertel & Walberg, 1994), peu de recherches ont été menées pour examiner les processus sous-jacents au développement de cette variable. Par ailleurs, lorsque certains travaux scientifiques, tels que ceux portant sur l'enseignement de type

explicite et systématique et l'évaluation formative⁷, rapportent que ces pratiques pédagogiques sont à privilégier pour favoriser le développement des compétences métacognitives des élèves (Bissonnette, Richard, Gauthier, Bouchard, 2010; CERI, 2008), leurs résultats sont peu mis en application par les établissements scolaires. En effet, aujourd'hui l'évaluation sommative est de plus en plus privilégiée par les enseignants, au détriment de l'évaluation formative (CERI, 2008). De plus les enseignants n'adoptent pas toujours une démarche d'enseignement de type explicite et systématique, et ceci s'observe davantage dans le cadre des activités proposées par les programmes de prévention au décrochage scolaire pour ces jeunes (Janosz & Deniger, 2001).

L'enseignement explicite et systématique

La variable « enseignant » joue un rôle très important dans l'acquisition des savoirs favorisant le processus de réussite scolaire (Becker & Luthar, 2002; Seidel & Shavelson, 2007; Wang, Haertel & Walberg, 1994). Cette variable semble exercer une influence plus marquée sur les apprentissages scolaires des élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé, puisque la compétence professionnelle de l'enseignant peut réduire l'effet des conditions socioéconomiques défavorables sur la qualité des apprentissages scolaires des élèves (Becker & Luthar, 2002; Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005). L'enseignant peut contrebalancer, dans le sens positif, le poids des caractéristiques socioéconomiques et favoriser l'acquisition et la consolidation des savoirs scolaires chez les élèves, à la condition que ses pratiques pédagogiques soient essentiellement basées sur une démarche d'enseignement dit

⁷L'évaluation formative correspond à « un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage, ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés » (Legendre, 2005, p.643).

explicite et systématique (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005). On peut donc supposer que la variable « enseignement de type explicite et systématique » joue le rôle de variable modératrice sur le lien qui existe entre le milieu socioéconomique des élèves et l'acquisition de leurs apprentissages.

L'approche d'enseignement explicite et systématique consiste pour l'enseignant à : 1) clarifier, lors de ses présentations, le contenu tant explicite qu'implicite de la matière enseignée; 2) s'assurer de la compréhension de la matière par les élèves; 3) offrir aux élèves des occasions de réinvestir les apprentissages acquis en classe (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005). Cette approche favorise l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire. Elle favorise également le développement des stratégies métacognitives chez les élèves (Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010), variable dont nous avons vu l'impact sur l'acquisition et la consolidation des savoirs scolaires requis pour réussir à l'école (Wang, Haertel & Walberg, 1994). Par conséquent, vu l'influence positive de cette méthode sur le rendement scolaire des élèves, les enseignants auraient intérêt à l'adopter et l'appliquer afin d'optimiser la réussite scolaire des jeunes issus d'un milieu défavorisé (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005). En ce sens, certaines recherches montrent qu'il est plus fructueux de viser d'abord l'enseignement explicite des apprentissages de la lecture, l'écriture, et les mathématiques, car c'est ce qui permettra aux élèves de développer leurs compétences cognitives et affectives (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005; Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010). Ce constat nous amène à soulever la question suivante : malgré l'efficacité démontrée de l'enseignement explicite, comment expliquer que ce type de pratique ne soit pas adopté? Peut-on se demander si c'est l'approche éducative adoptée par le système d'éducation québécois qui poserait problème?

L'approche émergente trop prisée par le système d'éducation québécois

Une partie des apprentissages scolaires peut se faire de façon naturelle chez l'élève grâce à son élan vital qui le pousse à être curieux, à découvrir et à expérimenter (Freinet, 1994; Roy & Aymard, 2013). Ce rôle actif de l'élève a été exploré par certains auteurs tels que Bergier & Francequin, (2005) et Laurens (1992). Ceux-ci rapportent le constat suivant : les jeunes élèves qui réussissent à l'école, malgré leurs difficultés familiales, identitaires, économiques, scolaires et langagières, sont actifs dans la construction de leur parcours scolaire. Ils sont capables de contrecarrer certains facteurs de risques en mettant en place, de façon autonome, des processus qui leur sont propres. Ils seraient amenés à utiliser des instruments matériels ou symboliques leur permettant d'acquérir, de développer et consolider les apprentissages nécessaires à leur réussite scolaire.

L'approche éducative actuelle au Québec autorise et encourage l'élève à devenir émergent, c'est-à-dire à apprendre par lui-même (Roy & Aymard, 2013). Or, cette position éducative de plus en plus valorisée par le système d'éducation québécois est implantée au détriment d'un enseignement magistral encadrant (Bigras, 2013; Roy & Aymard, 2013), soit une approche pédagogique dont l'efficacité sur l'acquisition des apprentissages scolaires chez les élèves issus de milieux socioéconomiques faibles, a été démontrée (Bigras, 2013; Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005). Cette réalité pourrait expliquer, de notre point de vue, pourquoi, entre autres, les enseignants n'adoptent pas toujours une démarche d'enseignement de type explicite et systématique avec les élèves. Par ailleurs, il est important d'identifier les autres attitudes adoptées par les enseignants à l'égard des élèves issus de milieux défavorisés, qui peuvent altérer le processus de réussite scolaire.

Les attitudes des enseignants

Bien que les problèmes de détresse psychologique puissent affecter n'importe quelle personne, le risque de développer de la détresse psychologique reste plus élevé chez

les personnes qui vivent dans un milieu socioéconomique précaire, comparativement à celles issues de milieu socioéconomique favorisé (Jekovska, 2008).

En effet, il est établi que les élèves issus de tels milieux sont plus susceptibles d'être fragiles au plan émotionnel en raison du stress associé à leurs conditions de vie difficiles, et de développer certains troubles, comme l'anxiété, la dépression et la faible estime de soi (Jekovska, 2008). Ces troubles peuvent perturber leur fonctionnement social et scolaire : notes scolaires plus basses, faible participation en classe, faible tolérance à l'effort, évitement des tâches scolaires exigeantes, manque de persévérance lors des difficultés rencontrées et absences répétées (Marcotte, 2013; Roeser & Eccles, 2000). Toutefois, il est important de mentionner que le stress n'agit pas directement sur la santé mentale de l'élève, mais exerce un effet indirect par le biais du manque de capacités réelles ou perçues à gérer et contrôler ce stress (Jekovska, 2008).

Sur la base de ces constats, une attention particulière doit donc être accordée aux élèves issus de milieux socioéconomiques faibles qui vivent dans des conditions de stress chroniques (Jekovska, 2008). Développer la capacité de résilience de ces élèves en favorisant le développement de leurs habiletés à résoudre des problèmes, à contrôler leurs impulsions, à s'autoréguler et à aller chercher du soutien, s'avère primordial (Roy & Aymard, 2013). Pour ce faire, il est important de sensibiliser les enseignants à l'importance d'adopter des attitudes spécifiques envers leurs élèves, par exemple, en leur offrant des situations d'apprentissage à travers lesquelles il leur est proposé de relever des défis dosés, valorisants et adaptés à leur niveau de développement. Ils doivent permettre à l'élève de se mesurer à des difficultés nouvelles (Roy & Aymard, 2013).

Il est important que les enseignants expriment leur soutien à leurs élèves en ayant confiance à la fois en leur potentiel et leurs aptitudes intellectuelles et cognitives, et à

leur capacité à résoudre les difficultés. De telles attitudes favorisent la motivation scolaire des élèves et les poussent à actualiser leur potentiel et à progresser en dépit de leurs difficultés (Becker & Luthar, 2002; Marcotte, 2013; Seidel & Shavelson, 2007).

Or, les pratiques de certains enseignants seraient à questionner au regard de ces études. L'étude de Becker & Luthar (2002) indique que les attentes moins élevées des enseignants sont influencées par les caractéristiques socioéconomiques et ethniques des élèves et ce, indépendamment des capacités intellectuelles réelles de ces derniers. Par conséquent, les enseignants s'attendraient à ce que ces élèves performant moins bien et ils leur proposeraient des situations d'apprentissage offrant moins de défis et un degré moindre de difficultés, ce qui suscite chez ces élèves une perte d'intérêt face aux apprentissages (Becker & Luthar, 2002).

Sur la base de l'ensemble de ces constats, les pratiques éducatives actuelles peuvent être remises en question et susciter des pistes de réflexion visant à les améliorer dans l'intérêt des élèves – en particulier ceux issus de milieux défavorisés.

2.5.3 Variables impliquées dans la réussite scolaire des jeunes en situation de défavorisation socioéconomique⁸

Certains auteurs (Bergier & Francequin, 2005; Bonnéry, 2007; Charlot, Bautier & Rochex, 1992; Kanouté, 2006; Laurens, 1992; Seidel & Shavelson, 2007) se sont intéressés aux déterminants de la réussite à l'école, en situation de défavorisation

⁸ « La défavorisation socioéconomique est généralement vue comme un espace multidimensionnel qui combine insuffisance de revenus, isolement, manque et perte de pouvoir, sentiment d'impuissance et de stress, problèmes de santé mentale et physique, échec scolaire etc. » (Kanouté, 2006, p. 18). Dans le milieu de l'éducation, il est important de considérer l'ensemble de ces paramètres pour mieux comprendre le processus de la réussite scolaire.

socioéconomique. Outre le facteur socioémotionnel qui joue un rôle important dans la motivation scolaire (Becker & Luthar, 2002), ces auteurs soulignent l'importance de tenir compte des trois paramètres suivants : 1) l'absence de malentendus sociocognitifs chez ces jeunes; 2) leur rapport intellectuel au savoir; 3) l'usage d'instruments pour agir sur leur environnement et sur eux-mêmes. Avant de présenter ces paramètres, nous commencerons par dresser un portrait des caractéristiques des parents et des moyens mis en place pour aider leurs enfants à réussir à l'école malgré tout. Ensuite, nous présenterons les actions et stratégies entreprises par ces jeunes pour orienter leur parcours scolaire vers la réussite.

Stratégies parentales

Les enfants qui poursuivent des études avancées ont, pour la plupart, des parents qui s'impliquent dans le vécu scolaire de leurs enfants, qui ont des attentes élevées par rapport à l'école et qui accordent une importance aux études, au travail et à l'effort. Ils encadrent et encouragent leurs enfants à tout moment de la journée. Ils supervisent leurs devoirs quotidiennement, et lorsqu'ils ne peuvent le faire, ils délèguent ce rôle parental à une personne de confiance. Ils vivifient la curiosité intellectuelle de leurs enfants ainsi que leur volonté de s'instruire (Bergonnier-Dupuy & Esparbès-Pistre, 2007; Davailon & Nauze-Fichet, 2004; Feyfant, 2011; Kanouté, 2006; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008; Laurens, 1992). Par exemple, Laurens (1992) explique que dès leur plus jeune âge, ces parents poussent leurs enfants à lire beaucoup, de telle sorte que ces derniers maîtrisent tous les mécanismes de la lecture dès le début de la première année primaire. Ils leur font découvrir plusieurs jeux éducatifs qui leur permettent de développer leur flexibilité cognitive et leur mode de raisonnement, tels que les mots croisés, les échecs et les dominos. Tout est préparé pour conditionner leurs enfants à l'excellence académique

Les parents peu scolarisés font la promotion d'études plus poussées auprès de leurs enfants par mesure de sécurité : ils craignent pour l'avenir de leurs enfants et

appréhendent le jour où ces derniers pourraient souffrir de conditions socioéconomiques précaires s'ils abandonnent l'école (Bergier & Francequin, 2005; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008; Laurens, 1992). Pour éviter une telle éventualité, certains parents s'entendent pour travailler tous les deux afin d'augmenter les ressources financières nécessaires à la scolarité de l'enfant (Laurens, 1992). D'autres n'hésiteront pas à exploiter les services scolaires gratuits qui leur sont offerts pour soutenir les apprentissages de leurs enfants, ou encore à scolariser leurs enfants dans une école privée (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008).

Aussi, tous les membres de la famille peuvent se mobiliser pour faire avancer le projet de la réussite scolaire mis en place par les parents, et qui devient un projet familial (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008). Par exemple, l'aîné de la famille, qui a réussi à l'école, peut être amené à jouer un rôle parental en ce qui a trait à l'aide aux devoirs de ses frères et sœurs. Sur la base de son expérience scolaire et de celle de ses amis, il peut également conseiller ses frères et sœurs sur les orientations de carrières possibles (Laurens, 1992).

Par ailleurs, les parents gardent le contact avec l'école en communiquant avec les enseignants qui leur donnent un suivi sur le fonctionnement scolaire de leur enfant. Cette approche qu'il juge utile, est de leur point de vue, essentielle pour mieux connaître les forces et faiblesses de leur enfant (Kanouté, 2006).

Stratégie du jeune

Certains jeunes confrontés à des difficultés de nature diverses pouvant altérer leurs ambitions de réussite, peuvent prendre l'initiative d'entreprendre des démarches nécessaires pour poursuivre leurs études. Par exemple, ils se rallient à une figure symbolique ou des personnes influentes qui lui font confiance, l'encouragent à progresser, à avoir confiance en lui et à avoir de l'ambition scolaire. Il s'agit de

personnes (enseignants, membres de la famille, un ami, un voisin, un moniteur de camp de vacances...) qui soulignent ses forces du jeune et qui les lui fait prendre conscience (Bergier & Francequin, 2005). Il s'agit aussi de personnes qui offrent les ressources, tels que des livres et diverses ouvrages, nécessaires pour favoriser leur apprentissage (Bergier & Francequin, 2005).

En France, certains jeunes font le choix de quitter le domicile familial pour loger par exemple dans des cités universitaires, dans le but de cohabiter avec des personnes qui prônent la culture de l'effort et du travail scolaire. Il s'agit de quitter ses modèles anciens dont les référents ne sont pas ceux des standards scolaires promouvant la réussite. Ils fréquentent des enfants appartenant à d'autres couches sociales et culturelles qui aspirent à accéder aux études universitaires. En participant à des activités avec eux, le jeune réalise qu'il a les mêmes capacités d'apprentissage qu'eux, des capacités qui lui permettraient de réussir à l'école et de viser des études longues si il le souhaite. C'est alors qu'il se questionne quant à la légitimité de faire des études de courte durée au lieu d'envisager de plus long parcours, lorsque cela est possible (Bergier & Francequin, 2005).

L'absence de malentendus sociocognitifs

Les jeunes issus de milieux défavorisés peuvent avoir tendance à vivre au travers de leurs interactions avec leurs enseignants, des « malentendus sociocognitifs » responsables de leur difficulté d'apprentissage (Bonnery, 2004).

On entend par là, le travail de l'élève « à côté » des enjeux d'apprentissage alors qu'il pense faire ce qui est sollicité par l'enseignant au regard de ce qu'il a compris des consignes. Le malentendu est réciproque : le professeur parce que l'élève travaille, croit que celui-ci s'engage dans l'activité intellectuelle pertinente. Le plus souvent, les élèves de milieux [défavorisés] se focalisent sur la dimension visibles des prescriptions enseignantes : accomplir un exercice, arriver au résultat, avoir une bonne note... sans prendre conscience que ces tâches ne sont

que le moyen pédagogique de comprendre, de construire un savoir ou de le consolider, d'apprendre (Bonnery, 2004, p. 2-3).

Ceux qui réussissent à l'école en dépit des difficultés socioéconomiques, ne sont pas en situation de « malentendus sociocognitifs » (Bonnéry, 2004, 2007). En ce sens, ils parviennent à décoder les attentes et les objectifs d'enseignement implicites de leurs enseignants, et ce, en comprenant qu'il ne suffit pas de se conformer aux consignes de la tâche à réaliser mais de saisir l'enjeu de savoir sous-jacent. Ils comprennent que les enseignants évaluent leur compétence à la fois dans l'application de leurs connaissances à une tâche précise et dans le transfert de ces connaissances à des aspects plus généraux (Bonnéry, 2007). De notre point de vue, ces compétences semblent faire appel au développement de processus métacognitifs tels que décrits par Wang, Haertel & Walberg (1994), ce qui nous amène à soulever l'hypothèse selon laquelle les processus métacognitifs auraient un effet médiateur sur le lien entre les malentendus sociocognitifs et l'apprentissage scolaire.

Dans le cas des jeunes de notre étude, comme nous l'avons esquissé ci-dessus, les jeunes d'origine haïtienne sont exposés à des méthodes d'enseignement différentes que celles qu'ont connues leurs parents. Une telle situation peut créer de la confrontation entre les pratiques éducatives parentales et celles de l'école, suscitant des malentendus (Bonnéry, 2007) rendant « le travail d'acquisition des postures intellectuelles [de ces jeunes] à l'égard des apprentissages scolaires » (Gasparini, 2008, p. 2) plus laborieux.

Dans le cadre de cette recherche, il apparaît dès lors intéressant de vérifier si les jeunes de l'étude ont été confrontés à des situations de malentendus sociocognitifs et, le cas échéant, comment ils sont parvenus à les résoudre pour réussir à l'école.

Le rapport au savoir

Le rapport au savoir, tel que défini par Charlot (1982), fait référence au rapport que l'élève établit avec le savoir proprement dit et celui qu'il entretient avec l'école. Charlot, Bautier et Rochex (1992) mentionnent qu'il existe deux types de rapport au savoir qui ne sont pas indissociables l'un de l'autre. Le premier type renvoie au sens que le jeune attribue à ses apprentissages et au savoir, alors que le deuxième type fait référence au sens que le jeune donne à la fonction de l'école, des enseignants et de ses pairs. Or la nature des apprentissages scolaires faits par le jeune dépend de ses valeurs, de sa perception de l'école et « des situations de classe », et de sa compréhension « du discours des enseignants » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 184). Vu sous cet angle, l'identité du jeune semble jouer un rôle dans la nature du lien établi avec le savoir.

Le succès des jeunes qui réussissent à l'école malgré les difficultés familiales et socioéconomiques s'explique entre autres par leur capacité de non seulement réaliser les tâches scolaires qui leur sont demandées, mais aussi « de construire et instaurer un rapport plus global au savoir, à l'apprentissage et à la discipline qui ne passe pas entièrement par l'enseignant » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 185). Ce constat nous amène à croire que le jeune est en mesure de développer, de façon autonome, un intérêt pour la connaissance tel, qu'il lui permet d'acquérir par lui-même des habitudes favorables à la réussite scolaire. Par conséquent, au-delà du rapport premier à la tâche scolaire, qui est un rapport utilitaire et instrumental, il saisit les enjeux qui lui sont associés. Ainsi, il est capable de faire un travail de « décontextualisation et de décentration quand il s'agit d'expliquer et décrire des notions » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 197). Le rapport à la tâche devient davantage intellectuel.

En outre, les jeunes issus de milieux défavorisés et qui réussissent sont plus investis dans leurs processus d'apprentissage et se mobilisent à travers diverses activités pour acquérir des apprentissages différents de ceux de l'école ou de la maison (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Pour eux, étudier ne fait pas uniquement référence à une

activité ponctuelle et temporaire telle que faire ses devoirs, mais à tous les types d'activités permettant le développement du savoir. Par exemple, se rendre à la bibliothèque est également un acte d'étude qui permet de développer et consolider leurs apprentissages de la lecture (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). De plus, ces jeunes se distinguent principalement par leur motivation à venir en classe, en ne manifestant pas de comportement d'ennui ou d'opposition face à l'apprentissage (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Toutes ces attitudes font d'eux de bons élèves (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

Dans le cadre de cette recherche, il serait donc essentiel de questionner les jeunes d'origine haïtienne, qui ont réussi à l'école malgré des facteurs qui pouvaient les prédestiner à échouer, sur les éléments qui les ont amené à développer leur rapport au savoir. Tel est l'originalité de cette thèse. L'intérêt porté au rapport au savoir, garant (ou presque) de la réussite scolaire de ces jeunes, est d'autant plus important quand on sait que certains élèves d'origine haïtienne (première et deuxième générations confondues) vivant en contexte socioéconomique défavorable, ont réussi à l'école parce qu'ils : 1) ont développé un rapport au savoir tant instrumental qu'intellectuel (Lafortune, 2012); 2) perçoivent « la valeur formative, qualifiante et socialisante de l'école et des apprentissages scolaires » (Lafortune, 2012, p. 298); 3) présentent les mêmes qualités que celles mentionnées par Charlot, Bautier & Rochex (1992) pour décrire les bons élèves; 4) font preuve d'autonomie et de mobilisation dans le processus d'acquisition et de consolidation de leurs apprentissages, comparativement à ceux qui réussissent moins bien à l'école; 5) ont des parents qui accordent une importance au savoir et au développement de la connaissance (Lafortune, 2012).

Partant de ces constats, nous pouvons soulever l'hypothèse selon laquelle l'élève qui aurait développé un rapport au savoir tant instrumental qu'intellectuel, adopterait des attitudes positives face à la mise en place de stratégies d'apprentissages variées pour acquérir et consolider ses savoirs. En d'autres termes, on peut supposer qu'un rapport

intellectuel à l'apprentissage serait associé aux processus métacognitifs de l'élève qui auraient un effet médiateur sur le lien entre le rapport au savoir et l'apprentissage scolaire.

L'usage d'instruments

Des chercheurs montrent que les jeunes, dotés de certaines compétences métacognitives et cognitives, sont capables de mettre en place des actions qui leur sont spécifiques pour orienter leur parcours scolaire vers le succès (Bergier & Francequin, 2005; Laurens, 1992; Roy & Aymard, 2013). Pour ce faire, ils mobilisent des moyens matériels ou symboliques leur permettant d'acquérir, de développer et consolider les apprentissages nécessaires à leur réussite scolaire. En se basant sur la théorie « historico-culturelle » de Vygotski (1934-1985), selon laquelle toute activité humaine est médiatisée par des instruments, nous pouvons avancer que ces moyens pourraient constituer des « instruments ».

Un instrument est défini comme une entité constituée d'un artefact – soit un outil matériel ou symbolique sans fonction spécifique – et de son schème d'utilisation (Rabardel, 1995). Lorsque l'utilisateur attribue une fonction précise à l'artefact, ce dernier est utilisé d'une façon particulière et devient un instrument (Rabardel, 1995). Par exemple, le livre est un instrument matériel qui nourrit la curiosité intellectuelle des jeunes, et pousse leur réflexion au-delà des limites établies par les standards familiaux ou scolaires, une réflexion qui leur servira plus tard dans d'autres domaines académiques (Bergier & Francequin, 2005; Laurens, 1992). Une émotion est un autre exemple d'instrument de type symbolique. Par exemple, un jeune que le parent ne cesse de dénigrer en ne ciblant que ses faiblesses peut développer un sentiment de rébellion qu'il utilisera en sa faveur, en quittant le domicile familial pour aller vivre dans des cités universitaires et cohabiter avec d'autres personnes dont les standards scolaires promeuvent la réussite (Bergier & Francequin, 2005).

Les jeunes qui réussissent à l'école utilisent des instruments dans leur environnement familial, scolaire et social pour orienter leur parcours scolaire vers la réussite (Bergier & Francequin, 2005; Laurens, 1992). Ces opérations, mises en place par les jeunes via des instruments et dirigées vers une finalité spécifique, font référence à une activité instrumentale (Rabardel, 1995). Dans cette section, nous proposons une typologie des instruments qui pourraient, éventuellement, être utilisés par les jeunes d'origine haïtienne.

De type familial : Selon Laurens (1992), les parents des jeunes qui réussissent à l'école malgré des conditions socioéconomiques difficiles, adoptent des pratiques éducatives de sur-scolarisation qui stimulent, dès le plus jeune âge, la curiosité intellectuelle de leurs enfants ainsi que leur volonté de s'instruire. Ils les incitent à lire de façon à maîtriser tous les mécanismes de la lecture dès le début de la première année primaire. En outre, ils leur font découvrir des jeux éducatifs, tels que les mots croisés, échecs et dominos, leur permettant de développer leur flexibilité cognitive et leur mode de raisonnement. Également, les membres de la famille se mobilisent pour favoriser le projet de réussite scolaire mis en place par les parents.

Les jeunes d'origine haïtienne, tel que souligné précédemment, accordent une grande importance à la vie familiale, au respect des aînés, parents et figures d'autorité (Lafortune & Kanouté, 2007; Potvin, 2007). Cette valeur, qui leur est inculquée dès leur plus jeune âge, pourrait jouer le rôle d'un instrument de type familial que ces jeunes utiliseraient pour établir de bonnes relations avec le corps professoral de leur institution scolaire. Des relations harmonieuses avec les enseignants pourraient dès lors motiver leur participation et leur performance en classe.

De type social : Cette catégorie d'instruments renvoie à des personnes (enseignants, membres de la famille, un ami, un voisin, un moniteur de camp de vacances, etc.) qui mettent en valeur les forces du jeune et lui font prendre conscience de ses

performances (Bergier & Francequin, 2005). Ces personnes significatives encouragent le jeune à progresser, à avoir confiance en lui et à avoir de l'ambition scolaire. Elles croient dans son potentiel à relever les difficultés et dans ses aptitudes intellectuelles et cognitives. Par exemple, elles peuvent lui offrir des ressources, tels que des livres et divers ouvrages, nécessaires à l'apprentissage (Bergier & Francequin, 2005).

Tel que spécifié antérieurement, les jeunes d'origine haïtienne sont attirés par les méthodes éducatives québécoises qui encouragent le développement du sentiment d'autonomie, de liberté et de confiance en soi (Potvin, 2007). Ces jeunes pourraient s'affilier à des personnes d'influence (amis, enseignants ou autres) qui les aideraient à maintenir l'autonomie nécessaire au développement des apprentissages et du savoir (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Ces personnes d'influence joueraient le rôle d'un instrument de type social utilisé par ces jeunes et susceptible de favoriser leur réussite scolaire.

De type professionnel : L'instrument de type professionnel peut être incarné par exemple, par le salaire parental. Tel que mentionné, dans certains cas, les deux parents choisissent de travailler afin d'augmenter les ressources financières nécessaires à la scolarité de l'enfant (Laurens, 1992) et par le fait même, ils maximisent les chances pour leurs enfants de poursuivre des études plus longues. Par ailleurs, ce type d'instrument consiste parfois en un emploi occupé par le jeune dans un domaine spécifique. Dans l'exercice de son travail, le jeune se découvre une passion qui peut l'encourager, entre autres, à retourner aux études pour développer des connaissances liées à ce domaine (Laurens, 1992)

De type émotionnel : En raison des mauvais résultats ou du comportement inadapté en classe de leur enfant, certains parents ont des perceptions négatives de ses compétences intellectuelles et de ses capacités de réussite à l'école. Le parent dénigre

l'enfant en ciblant ses faiblesses déjà mises en exergue par ses enseignants, par l'emploi d'expressions du style « tu n'es bon à rien, tu as vu ton sale caractère, il ne te mènera à rien » (Bergier & Francequin, 2005). Dans le cadre de notre projet de recherche, il serait donc intéressant d'explorer les différentes catégories d'instruments utilisés par les jeunes d'origine haïtienne pour orienter leur parcours scolaire vers la réussite. L'étude de la réussite scolaire sous l'angle de l'utilisation d'instruments apparaît fertile pour comprendre le processus de cette réussite, car elle donne accès aux différentes actions mises en place par le jeune pour réussir à l'école.

CHAPITRE III

-

CADRE THÉORIQUE

Tel que rapporté dans la section 2.5, la stigmatisation dont souffrent les jeunes d'origine haïtienne issus de la deuxième génération, et les conditions socioéconomiques et culturelles très difficiles dans lesquelles ils vivent, pourraient constituer un obstacle au développement des apprentissages à acquérir pour réussir à l'école. La littérature scientifique a montré que la réussite scolaire chez le jeune est associée à un grand nombre de variables (Becker & Luthar, 2002; Bissonnette, Richard, Gauthier, Bouchard, 2010; Blair, 2002; Bloom, Heath & Tost, 2010; CERI, 2008; OPQ 2007; Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer, Leclerc, 1999; Roeser & Eccles, 2000; Rutter & Maughan, 2002; Seidel & Shavelson, 2007; Wang, Haertel & Walberg, 1994). Cependant, l'ensemble de ces variables décrites ne parviennent pas à préciser comment certains jeunes, issus d'un milieu socioéconomique défavorisé, ont néanmoins réussi à construire leur réussite scolaire. Bien qu'elles expliquent toutes « pourquoi » certains échouent quand d'autres réussissent, elles ne parviennent pas à fournir des explications sur le « comment » : comment ne pas échouer dans des conditions défavorables; comment ont-ils réussi à modifier leur champ d'actions⁹, initialement affaibli par leurs conditions de vie

⁹ L'action renvoie à un comportement qui vise une réussite déterminée, et ce, indépendamment de la prise de conscience ou non de cette aspiration et de la nature de la réussite visée (Vygotski, Sève, Brossard, & Sève, 2014).

défavorables, en un champ rempli d'opportunités leur permettant d'atteindre le succès scolaire? Quels sont les processus qui sous-tendent leur réussite scolaire ? Partant de ce constat, nous soulevons le postulat selon lequel il serait important d'examiner le fonctionnement scolaire d'un élève pour mieux comprendre comment il a orienté son parcours vers la réussite scolaire (Roeser & Eccles, 2000).

La littérature rapporte des différences dans la conceptualisation et la mesure du fonctionnement scolaire, selon que l'approche de recherche, utilisée par les chercheurs, est de type quantitatif ou qualitatif. L'approche quantitative examine le fonctionnement scolaire, à l'aide de la notion d'activité scolaire : ce que font les élèves en classe, leur performance aux examens scolaires, l'effort et le temps investis dans une tâche scolaire, le choix de travaux présentant des défis, et leurs attitudes positives dans le milieu scolaire (Ames, 1989; Roeser & Eccles, 2000). Quant à l'approche qualitative, elle met l'accent sur la source de motivation du jeune et vise à obtenir des réponses à certaines questions telles que : « pourquoi un jeune est plus motivé qu'un autre à persévérer à l'école? » « Pourquoi l'élève fait ce qu'il fait? ». Cette approche explore, entre autres, la valeur et le sens que le jeune accorde aux apprentissages scolaires, ses ambitions et objectifs, ses croyances par rapports à ses compétences scolaires (Ames, 1989; Roeser & Eccles, 2000). En abordant le fonctionnement scolaire de l'élève notamment à l'aide d'indicateurs tels la valeur et le sens accordés par l'élève aux apprentissages scolaires, cette approche permet d'accéder à certaines dimensions de l'identité (Roeser & Eccles, 2000; (Charlot, Bautier & Rochex, 1992; Ricoeur, 1988).

De notre point de vue et selon notre cadre théorique de référence, ces deux catégories de conceptualisations et mesures du fonctionnement scolaire introduisent des notions associées au concept de l'identité (notion de compétences, capacités, croyances, valeurs) intervenant dans la mise en place d'actions favorables au développement de stratégies particulières permettant à l'élève d'apprendre et de

réussir à l'école. Nous pouvons dès lors postuler que les mécanismes mis en place par un jeune pour réussir à l'école correspondraient à des processus de développement et de fonctionnement régis par une relation qui associe les dimensions de l'action et de l'identité du jeune. Comment cette relation se déploie-t-elle?

Pour comprendre l'articulation qui lie l'action à l'identité, nous nous basons sur la théorie du développement psychosocial développée par Erickson (1950) et la théorie socioculturelle de Vygostki (1934-1985), lesquelles feront l'objet de ce chapitre. Ces deux théories ont guidé notre travail de recherche et permis de développer un cadre conceptuel qui nous permettra éventuellement de répondre aux questions de recherche soulevées. Pour ce, nous allons définir les différents concepts, qui sous-tendent ces deux approches théoriques, et qui sont potentiellement impliqués dans le processus de la réussite scolaire. Les concepts de l'identité, d'exploration et d'engagement, et de crises, sous-jacents à l'approche théorique d'Erickson seront d'abord présentés. Ensuite, nous aborderont les notions suivantes, associées à l'approche théorique de Vygostki : fonctions psychiques supérieures, activité et actions, instruments, et mondes figurés.

3.1 Théorie du développement psychosocial d'Erikson (1950)

La théorie du développement psychosocial met en exergue l'influence importante que peut avoir le contexte socioculturel dans le développement et le façonnement de l'identité d'un individu (Olds & Papalia, 2005).

Erikson (1968) souligne que la construction identitaire d'une personne découle de l'interaction des trois entités suivantes : ses paramètres génétiques, son parcours de vie durant son enfance et son adolescence, et les positions et rôles sociaux assumés dans l'environnement sociétal dans lequel la personne évolue. Il place la relation de collaboration entretenue par l'individu avec son contexte social au cœur même du

développement de son identité (Kunnen & Bosma, 2003; Penuel & Wertsch, 1995; Rahm et al., 2015; Schwartz, 2005 cité dans Côté, 2015).

Erikson (1972) met aussi l'accent sur la notion de « crises » qu'il considère comme un concept-clé de la compréhension du développement identitaire d'un individu. Une crise fait référence à une période de vie spécifique marquée par des moments de tensions et de conflits entre l'individu et son milieu (familial, social, scolaire et culturel).

Les notions d'identité et de crise, de même que les concepts associés aux processus sous-jacents à la construction identitaire, seront abordés au travers de cette section.

3.1.1 Définition de l'identité

L'identité est un concept complexe, difficile à définir et à mesurer (Penuel & Wertsch, 1995). Dans la littérature, les informations rapportées sont souvent vagues et ne reflètent nullement « qui nous sommes vraiment » (Kaufmann, 2004). De ce fait, plusieurs définitions sont données pour identifier les différentes dimensions de ce concept, dépendamment du cadre théorique dans lequel il se situe, de sa nature (sociale ou personnelle) et de la perspective d'étude (cognitive ou socioculturelle).

Selon le Petit Robert, l'identité se définit comme suit : « caractère de ce qui demeure identique à soi-même ». Si l'on se base sur cette définition, l'identité de l'individu pourrait se résumer à son nom, prénom, sa date et son lieu de naissance, sa langue maternelle, son pays d'origine, sa nationalité, son tempérament, le nom et prénom de ses parents. Par ailleurs, tout individu « reçoit », outre le nom et le prénom, une identité dans le microsystème familial qui a déjà des origines, une histoire, un vécu, des expériences, un passé, des règles, des traditions. Cette identité imposera à l'individu une appartenance culturelle, sociale et religieuse spécifique qui influencera l'orientation de son parcours de vie (Assaoui & De Sousa, 2008; De Gaulejac, 2009).

De Gaulejac (2009) la nomme « l'identité héritée » du sujet, qui demeure inchangée de sa naissance à sa mort.

Selon une perspective sociologique, l'identité correspondrait à la construction de soi et aux rôles sociaux de l'individu (Gallant, 2008), alors que dans la perspective psychologique, c'est la personnalité de l'individu qui reflèterait son identité (Gallant, 2008). Le terme « identité » a toujours occupé une place centrale dans le domaine de la sociologie ou encore dans les études menées sur la culture. Cependant, en psychologie, l'usage de ce mot a été plus discret. Des termes comme « soi », « concept de soi » et « personnalité » ont davantage été sollicités, et ce, jusqu'au jour où la théorie et les ouvrages d'Erickson sur le sujet ont permis à ce terme de s'imposer dans le domaine de la psychologie (Cohen-Scali & Guichard, 2008). Aujourd'hui, la plupart des chercheurs en psychologie qui se sont penchés sur l'étude de l'identité, ont été guidés dans leurs travaux par la théorie développementale de l'identité développée par Erikson (1980), dont la solidité en fait une référence de base (Cohen-Scali & Guichard, 2008).

Selon l'approche théorique psychosociale d'Erickson, l'identité se développe au travers des différents systèmes sociaux qui orbitent autour de la vie de l'individu : sa famille, ses amis, son école, sa communauté, son milieu professionnel, sa culture (Marti, 2008). L'identité d'une personne renvoie à deux aspects : 1) l'identité personnelle qui fait référence au sentiment de constituer une entité homogène, cohérente et stable, qui ressort lorsque la personne se définit à travers ses comportements et ses émotions. Elle fait appel aux notions de choix et d'engagement, d'actions et d'émotions (Erikson, 2011) permettant d'identifier les motifs qui poussent un sujet à mettre en place une action spécifique; 2) l'identité sociale qui fait référence à l'ensemble des personnes extérieures auxquelles il y a désir d'identification, et aux rôles, statuts et standards sociaux envers lesquels il y a désir d'appropriation.

3.1.2 Identité personnelle

Selon Erickson (1968), l'identité personnelle fait référence à un sentiment d'unité, de continuité et de similitude qu'un individu ressent vis-à-vis de soi-même quel que soit le contexte socioculturel dans lequel il se retrouve (Malewska-Peyre, 1993). Elle renvoie aux caractéristiques personnelles à partir desquelles il est possible de définir et reconnaître une personne et de se prononcer sur sa singularité (Barbot, 2008). À cet effet, elle intègre une dimension objective qui fait référence au patrimoine génétique et une dimension subjective qui regroupe l'ensemble « des buts, valeurs et croyances que l'individu donne à voir ainsi que tout ce qui constitue sa particularité individuelle par rapport aux autres » (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 3). Cette particularité peut s'exprimer au travers de la singularité des initiatives entreprises par une personne et des actions mises en place par celle-ci pour exprimer ses choix et prises de position.

L'un des défis majeurs de l'adolescence est le développement de l'identité personnelle qui impose au jeune une adaptation à son environnement immédiat (familial, social, scolaire, professionnel) (Erikson, 2011). En effet, l'adolescence constitue une étape de la vie au cours de laquelle le jeune fait face à divers changements et durant laquelle il commence à manifester un désir d'autonomie qu'il verbalise par l'expression de ses perceptions, de ses ambitions, de ses désirs (Erikson, 2011). Ce désir d'indépendance se perçoit également par la planification d'actions singulières visant à faire écho à ses souhaits et valeurs. Or, cette prise d'autonomie ne se fait pas toujours sans heurt, sans crise, et pousse le jeune à s'y adapter, c'est-à-dire à faire preuve soit de créativité, de rébellion ou de soumission pour pouvoir coexister avec les autres. Lorsqu'il y a crise, le jeune peut, par exemple, accepter de surmonter certains obstacles en explorant diverses alternatives et en s'engageant dans celle qui rejoint ses caractéristiques personnelles, ses idéaux et ses standards sociaux. Il peut aussi refuser de le faire pour éviter de s'impliquer dans un processus d'exploration et

d'engagement susceptible de l'exposer à de potentiels conflits avec son environnement.

Toutefois, il faut mentionner que la construction de l'identité personnelle atteint son paroxysme lorsque le jeune accepte de surmonter les crises (Erikson, 2011) en mettant à profit son pouvoir d'agir – c'est-à-dire en utilisant les capacités intrinsèques qui lui sont spécifiques et qui lui permettent non seulement d'agir sur son environnement mais aussi sur lui-même. Le pouvoir d'agir représente un potentiel d'actions que se découvre le sujet en contexte social, et qui lui permet de dépasser le statut « d'acteur » dans lequel il peut se retrouver cantonné pour atteindre le statut « d'agent de changement » (Clot & Simonet, 2015; Pastré, 2011). Il s'agit d'une notion fondamentale dont il faut tenir compte pour mieux comprendre le rôle central que peut exercer un sujet sur lui-même et sur les autres.

3.1.3 Identité sociale

L'identité sociale correspond à l'ensemble des rôles et statuts sociaux que peut occuper un individu au sein de la société dans laquelle il baigne (Cohen-Scali & Guichard, 2008; Erickson, 1978; Gurtner, n.d.) et elle renvoie à « la connaissance qu'on a d'appartenir à certains groupes sociaux et la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance » (Tajfel, 1972, p. 296). L'identité sociale se développe ainsi, à travers les fonctions sociales qu'un individu souhaite assumer aux plans professionnel, sociopolitique, religieux et sexuel (Tajfel, 1974). Elle est aussi influencée par son adhésion à une communauté donnée, à des idéaux et des modèles sociaux qu'il défend, et par la valeur subjective et le jugement affectif qu'il accorde à cette adhésion (Tajfel, 1974). Cette identité se palpe à travers le sentiment d'affiliation et de solidarité, ou à l'inverse, de différenciation, que peut ressentir un individu dans son groupe d'appartenance ou tout autre groupe (Tajfel, 1974).

Sur la base de ces connaissances, le processus de développement identitaire semble sous-tendre un système complexe d'interactions dynamiques qui lie l'individu à son contexte (Erikson, 1994; Kunnen & Bosma, 2003; Penuel & Wertsch, 1995; Rahm et al., 2015). Ce système est d'autant plus important chez les adolescents et les jeunes issus de minorités ethnoculturelles (Jovelin, 2011; Malewska-Peyre, 1982, 1993; Olds & Papalia, 2005).

En résumé, selon l'approche développementale d'Erickson (1968), l'identité renvoie aux comportements et émotions à travers lesquels se caractérise un individu – ce que je suis – et/ou à l'ensemble des objets de nature sociale (personnes, statut social, rôle et fonctions) auxquels il s'identifie et qu'il s'approprie au sein du milieu socioculturel dans lequel il baigne, dans le but de devenir ce qu'il souhaiterait être (Cohen-Scali & Guichard, 2008). La construction identitaire est un processus qui peut être de nature personnelle et/ou sociale et au cours duquel l'individu doit s'adapter au fossé pouvant exister entre ce qu'il est et ce qu'il désire être (Cohen-Scali & Guichard, 2008). Bien que ce processus accompagne un individu tout au long du cycle de sa vie (Olds & Papalia, 2005), l'enjeu identitaire demeure particulièrement important à l'adolescence, car c'est durant cette période que l'écart entre le soi et le soi idéal est le plus prononcé (Cohen-Scali & Guichard, 2008).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix de cibler des participants dont l'âge n'était pas éloigné de leur période d'adolescence (entre 19 et 25 ans) afin de permettre à ces jeunes d'avoir plus facilement accès aux souvenirs relatifs à leur adolescence, en lien avec le concept de l'identité. De quelle façon la construction identitaire chez les adolescents peut-elle prendre forme?

3.1.4 La construction identitaire chez l'adolescent de 11 à 20 ans

Au cœur de l'adolescence, se trouve la question « qui je suis » (Olds & Papalia, 2005, p. 237), une question cruciale à laquelle le jeune adolescent tentera de répondre « en méditant sur les choix de vie qui l'attendent » (Olds & Papalia, 2005, p. 237).

Cette question occupe une place centrale chez le jeune en raison de l'ensemble des changements qu'il vit au plan affectif et social, et qui l'engagent à se positionner sur ces deux plans (Olds & Papalia, 2005). Au plan social, l'adolescent prend conscience au fur et à mesure de son processus de développement, des enjeux associés à l'accession au statut d'adulte – tel que subvenir à ses besoins – qui l'incitent à prendre des décisions relatives à sa vie personnelle (famille, relation intime) et professionnelle (types d'études, carrière envisagée, rôles sociaux aspirés) pouvant le définir (Olds & Papalia, 2005). Au plan affectif, le jeune réalise rapidement qu'il devient un être singulier et autonome en raison des transformations physiques et cognitives caractérisant la période de son adolescence. Le jeune prend goût à ce sentiment d'autonomie (Blos, 1967) et à cette découverte de soi qui lui permettent de mettre en pratique ses compétences, de se rallier à des prises de décisions et à des systèmes de valeurs et croyances au travers desquels il se définit et qu'il commence à imposer dans le milieu où il évolue et/ou souhaite évoluer (Olds & Papalia, 2005). Les choix de vie envisagés et/ou assumés par l'adolescent sont le fruit de processus d'exploration et d'engagement (Marcia 1980) auxquels il fait appel. C'est pourquoi ces processus, qui font l'objet de la section qui suit, sont au cœur de la construction identitaire chez l'adolescent.

Processus d'exploration et engagement

Durant son parcours de vie, un adolescent peut être confronté à des contextes socioculturels ou familiaux qui peuvent mettre à rude épreuve son système de valeurs et croyances, la qualité de ses relations interpersonnelles, ses objectifs et ambitions (Olds & Papalia, 2005). Dans de telles situations de discordances, le jeune dit ouvert

à l'expérience est plus disposé à chercher des mesures adaptatives pour faire face aux nouvelles réalités qui se présentent à lui (Kunnen & Bosma, 2006). Ce processus d'adaptation fait appel à deux dimensions sur lesquelles repose le paradigme de Marcia (1966) : l'exploration et l'engagement qui sont fondamentaux dans la compréhension du processus de développement identitaire chez les adolescents (Marcia, 1966; Marcia, 1980; Marcia, Waterman, Matteson, Archer, & Orlofsky, 1993). En effet, « opérationnalisant le concept d'identité soutenu par Erikson (1968), le paradigme de Marcia est devenu une approche dominante dans les études de l'identité à l'adolescence » (Barbot, 2008, p. 2).

L'exploration correspond à une quête d'informations à propos de soi-même ou de son environnement, permettant à l'individu de prendre position de façon spécifique et concrète par rapport à des choix de vie importants (Marcia, 1980). En ce sens, « l'adolescent expérimente de nombreuses alternatives identitaires » (Barbot, 2008, p. 2). La notion d'engagement fait référence aux décisions prises de façon éclairée par une personne et à travers lesquelles celle-ci illustre son affiliation à un groupe de personnes spécifiques, à un ensemble de valeurs, de croyances, et de buts (Marcia, 1980; Luyckx et al., 2006; Marcia et al., 1993; Stephen et al., 1992).

Le travail d'exploration du jeune et les engagements qu'il prend sont conditionnels au sens qu'il accorde à la réalité dans laquelle il se trouve (Kunnen & Bosma, 2003), à sa persévérance et sa motivation à explorer, à ses attentes, à la perception et satisfaction qu'il a de son identité et au rapport qu'il entretient avec les figures de pouvoir (Grotevant, 1987).

De ce fait, l'exploration et l'engagement peuvent être sujets à des changements au fil du temps (Kunnen & Bosma, 2003). En effet, le jeune peut ou non remettre en question certains de ses choix et perceptions. Il peut aussi les abandonner ou les conserver, et privilégier ou non l'exploration d'avenues autres dans le but

d'appivoiser des réalités qui font davantage écho à qui il est ou ce qu'il veut devenir (Stephen et al., 1992). C'est ainsi que le sujet s'adapte aux réalités qui s'offrent à lui et façonne son identité. C'est pourquoi Kerpelman (2001) utilise le terme « relationnel » pour décrire le caractère de l'identité : c'est au travers des processus d'exploration et d'engagement au cours desquels l'individu est en interaction et en adaptation constante avec son milieu, que la nature de l'identité se cristallise (Kerpelman, 2001). Ce constat va dans le sens de Kunnen et Bosma (2006) qui postulent que le « développement de l'identité en général, peut être considéré comme l'ensemble des changements qui se produisent dans la force et la nature des engagements » (Kunnen & Bosma, 2006, p. 6).

Il est important de préciser que pour être en mesure d'amorcer un travail d'exploration et d'engagement, le jeune doit bénéficier des qualités suivantes : 1) une ouverture à l'expérience exploratoire; 2) un sens de la curiosité et de l'initiative qui le motive à une quête d'informations et à des prises de décision; 3) une satisfaction au plan de son identité personnelle; 4) une ambition à nourrir les attentes liées à l'exploration; 5) la capacité de s'adapter à un contexte dans lequel différentes forces se font ou non compétition les unes aux autres (Grotevant, 1987). Enfin, Le jeune doit aussi avoir une volonté intrinsèque de solliciter et mettre à l'épreuve ses ressources cognitives, psychologiques et affectives.

Par ailleurs, l'adolescence – marquée par des rapports d'affiliation, d'identification ou de différenciation avec autrui qui contribuent au développement de l'identité – est aussi reconnue comme une période potentiellement conflictuelle et à lourde charge émotionnelle. De tels conflits peuvent surgir notamment dans la relation qui lie le jeune à son parent ou à tout autre figure d'autorité potentiellement contestée. Ces rapports d'affiliation/désaffiliation et d'identification/différenciation sont conditionnés, entre autres, par le regard que le jeune porte sur le monde dans lequel il vit (Erikson, 1972; Kroger, 1993), ce qui peut l'amener à vouloir rompre avec le monde de l'enfance et

celui des parents (Olds & Papalia, 2005). Cette part de rupture correspond à ce que l'on appelle la crise de l'adolescence (Olds & Papalia, 2005).

3.1.5 Notion de crises durant l'adolescence

Au-delà du goût amer qu'elles peuvent avoir et de l'image négative et acerbe qu'elles peuvent refléter en raison des différentes tensions familiales et sociales qu'elles peuvent engendrer, les crises d'adolescence jouent un rôle fondamental et structurant dans la genèse identitaire du jeune (Olds & Papalia, 2005). D'ailleurs, Erikson (1972) rappelle que la résolution d'une crise par la personne marque un tournant majeur dans sa construction identitaire (Erikson, 1972).

La crise, expression de conflits, tensions, menaces, contradictions, et pressions tant internes qu'externes, renvoie à une expérience sociale à lourde charge émotionnelle qui joue le rôle de catalyseur de changement (Erickson, 1972). En d'autres termes, pour qu'il y ait évolution identitaire, le jeune doit être confronté à un sentiment de conflit interne, à des tensions émotionnelles qui surgissent dans des moments impliquant des prises de décision et de position importantes (Engstrom, 2005; Vågan, 2011). Ces tensions et conflits apparaissent notamment lorsque le jeune participe à des activités sociales au cours desquelles il fait face à des interactions difficiles (qu'il s'agisse des personnes ou du contexte dans lequel il se trouve) qui le motivent à passer à l'action (Rahm, Boulanger, Émilie, & Hebert, Isaac, 2015). Ces tensions sont le fruit de discordances pouvant exister entre « ce à quoi la personne tient fortement (des perceptions de la vie, des valeurs importantes, ses besoins, ses ressources actuelles) et les données de la réalité » (Dumora & Bariaud, 2006, p. 5). Ainsi, le sujet placé dans diverses situations qui diffèrent de ses valeurs peut, selon la manière dont il interprète ces événements, y voir des contradictions (Laperrière et al., 1992). Ces moments de contradictions peuvent être source de déséquilibre (Erikson, 1972) et le sujet peut les appréhender comme des défis auxquels il doit s'adapter pour

retrouver un certain équilibre. Pour ce faire, l'individu peut aller jusqu'à être imprévisible et adopter des comportements d'évitement, ou à l'inverse, des comportements d'assimilation ou d'accommodation¹⁰ qui lui sont propres afin de s'adapter à sa nouvelle réalité (Breakweel, 1988; Camilleri, 1990). En effet, il peut : 1) soit éviter de relever les défis inhérents à la situation en question, 2) soit utiliser et consolider ses compétences préexistantes et les ressources matérielles ou cognitives qui lui sont disponibles, 3) soit en restructurer ou générer de nouvelles adaptées aux besoins de la situation, 4) soit acquérir des apprentissages spécifiques, le tout dans le but de réaliser son identité et favoriser un développement de soi (Rabardel, 1995).

Les mesures adaptatives prises par le sujet pour faire face à de telles situations de crise peuvent être jugées par son entourage comme étant irrationnelles et bizarres si elles s'éloignent des normes attendues (Engeström, 2005). Cependant, dans une autre perspective, ces stratégies d'adaptation offrent à l'individu une nouvelle compréhension de soi et l'amènent à se positionner quant à la présentation qu'il se fait de lui-même (Breakweel, 1988). En général, tout en étant à l'écoute de leurs forces et limites, les jeunes qui ont pour caractéristiques personnelles le sens de la découverte, de la curiosité et de la prise de risque, de même que l'ouverture au changement et à toute nouvelle forme d'expérience, sont les plus susceptibles de vivre des tensions émanant du fossé pouvant exister entre ce à quoi ils aspirent et ce que leur environnement leur offre comme occasion pour de développement (Breakweel, 1988; Dumora & Bariaud, 2006). Bien que ces caractéristiques personnelles puisse causer des bouleversements au plan émotionnel, il n'en reste pas moins qu'elle les motive à entrer dans un processus d'exploration, voire d'engagement, qui est fondamental au développement de l'identité (Breakweel, 1986).

¹⁰ Rappelons qu'initialement, les concepts d'assimilation et d'accommodation renvoyant à des processus d'adaptation, sont des concepts développés par Jean Piaget.

En d'autres termes, la planification et la mise en place d'actions en réponse à une crise correspondent à une « période cruciale de vulnérabilité accrue et de potentialité accentuée » (Erickson, 1972, p. 92) au cours de laquelle le jeune réalise son identité et développe par le fait même son autonomie et son estime de soi (Olds & Papalia, 2005). Une personne qui est, par contre, moins encline à s'ouvrir à l'expérience, est moins motivée à apprivoiser les expériences sollicitant un processus d'exploration et d'engagement. Elle vivra certes moins de tensions, sa stabilité émotionnelle s'en verra moins ébranlée, mais cela contribuera peu à des changements au plan identitaire (Kunnen et Bosma, 2006).

Cependant, il est important de mentionner que l'adolescence n'est pas toujours synonyme de crise (Neinstein, 2002) : certains adolescents – que Olds et Papalia (2005) qualifie d'« adolescents sages » - préféreront adhérer à des valeurs et à un projet de vie qui sont véhiculés par la culture et/ou transmis par leurs parents (Olds & Papalia, 2005). Ils emprunteront une voie qui s'inscrit davantage dans les normes qui circulent par leurs traditions ou par la société, sans considérer les différentes alternatives qui peuvent s'offrir à eux (Olds & Papalia, 2005). Cet héritage socioculturel contribue au développement d'une identité solide que Marcia (1966) nomme « identité surdéterminée ou héritée » et « qu'elle définit comme un engagement sans crise préalable » (Olds & Papalia, 2005, p. 239).

3.1.6 Processus de résolution de crises

Tel que mentionné précédemment, l'adolescent peut traverser des périodes de chamboulement au cours desquelles il peut être amené à faire des choix déchirants et imprévisibles pour rester en cohérence avec l'être qu'il est. Durant ces périodes de crise, le jeune amorce un processus de réflexion qui consiste, tout d'abord, à envisager les diverses possibilités qui peuvent se présenter à lui. Il évalue celles qui rejoignent son champ d'intérêt pour valider leur proximité avec ses caractéristiques identitaires (Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006; Stephen, Fraser, & Marcia,

1992). Cette première étape de résolutions de problèmes renvoie à un travail d'exploration en surface. Ensuite, le jeune choisit l'alternative qui lui semble la plus cohérente avec son système de croyances et valeurs. Cette seconde étape renvoie à la notion d'engagement (Luyckx et al., 2006; Stephen et al., 1992). Toutefois, il peut arriver au jeune de pousser sa réflexion au-delà de sa prise de décision de départ, afin de réfléchir sur la nature de l'engagement pris et reconsidérer l'alternative privilégiée de prime abord. Ce travail d'analyse (troisième étape) fait référence à l'exploration en profondeur pouvant amener le jeune à délaisser l'alternative choisie en premier lieu. Dans un tel cas, d'autres avenues sont envisagées et le travail d'exploration en surface reprend. Dans le cas contraire, le jeune est convaincu de son choix, et décide dans une quatrième étape, de s'y identifier. Cette dernière étape correspond à l'identification à l'engagement (Luyckx et al., 2006; Stephen et al., 1992). En général, les gens qui parviennent à atteindre cette dernière étape sont ceux qui acceptent de participer et de s'engager dans une activité sociale orientée autour des domaines de la vie auxquels ils vouent une grande importance, qui regroupent des spécificités identitaires et culturelles correspondant à leur système de valeurs et croyances, à leurs ambitions, désirs et buts et à travers lesquels ils peuvent se définir (Holland & Lave, 2001).

Tout au long de ce processus d'exploration et d'engagement, le jeune fait valoir son identité en mettant en place des actions et en prenant des décisions qu'il s'approprie, qu'il s'attribue comme étant spécifiquement les siennes et auxquelles il accorde un sens qui fait écho à qui il est et /ou ce qu'il souhaite être. C'est ainsi que le jeune parvient à traverser les crises au cours de son adolescence, à réaliser son identité et à se singulariser par rapport aux autres individus (Olds & Papalia, 2005).

Réaliser son identité semble être un défi conséquent qui nécessite de la part de l'adolescent une part d'efforts et d'investissement personnel importante. Cela dit, le processus de genèse identitaire est encore plus éprouvant pour les jeunes issus de

minorités culturelles, tels que ceux d'origine haïtienne dont le système de valeurs et croyances, de même que les traditions dans lesquels ils baignent, se différencient voire s'opposent à ceux qui circulent dans la société d'accueil (Olds & Papalia, 2005). Par exemple, certaines de leur caractéristiques (couleur de la peau, compétences, capacités) ainsi que « certaines positions sociales stéréotypées constituent autant de facteurs susceptibles d'influencer profondément la formation de leur identité » (Olds & Papalia, 2005, p. 240). De quelle manière ces jeunes parviennent-ils à construire leur identité malgré tout? Une réponse à cette question est proposée dans la section qui suit.

3.1.7 La construction identitaire chez les adolescents de minorités culturelles

Assumer qui l'on est ou ce que l'on souhaite devenir, dans un milieu où l'on se sent minoritaire, dévalorisé, voire rejeté en fonction de notre groupe d'appartenance ou encore des valeurs et croyances non reconnues par la majorité, correspond à la réalité de plusieurs adolescents (Fordham & Ogbu, 1986; Gurtner, nd; Jovelin, 2011, Lafortune & Kanouté, 2007). Comparativement aux natifs, le processus de construction de l'identité chez les jeunes de minorités culturelles, tels que ceux d'origine haïtienne, est un processus plus laborieux, très souffrant et qui peut être source de découragement (Jovelin, 2011; Malewska-Peyre, 1982, 1993), puisque cette catégorie d'adolescents subit un ensemble de tensions associées aux conflits de valeurs auxquels ils sont plus susceptibles d'être confrontés, de même que le regard négatif que peut porter le groupe majoritaire sur leur appartenance ethnique (Gurtner, nd; Jovelin, 2011; Lafortune & Kanouté, 2007; Laperrière et al., 1992; Malewska-Peyre, 1982, 1993; Olds & Papalia, 2005).

Ces tensions menaçant leur identité (Kunnen et Bosma, 2006) peuvent être de nature interne et/ou externe (Laperrière et al., 1992). Les tensions internes réfèrent aux remises en question que le jeune peut avoir au sujet des us et coutumes, et aux valeurs véhiculées par sa culture d'origine et transmises par ses parents. Les tensions externes

sont, quant à elles, soulevées par le rejet ressenti par le jeune au sein de sa société d'accueil, L'adolescent a le sentiment que sa présence – jugée comme étant menaçante – et les valeurs auxquelles il se rattache et s'identifie sont refusées par le groupe dominant (Laperrière et al., 1992).

Les préjugés entretenus à l'endroit des jeunes de minorités culturelles, le rejet et les attitudes discriminatoires dont ils peuvent faire l'objet peuvent limiter leurs aspirations et opportunités professionnelles (Jovelin, 2001), en plus de les pousser à intérioriser l'image négative qui leur est renvoyée (Malewska-Peyre, 1993). Une telle réaction peut être néfaste (Jovelin, 2011), voire « dangereuse du point de vue de la construction de l'identité [...] puisqu'elle implique un effacement, une soumission sinon une culpabilité de l'être qu'on est » (Malewska-Peyre, 1993, p.115). De plus, elle peut amener les jeunes à ressentir, malgré eux, une « véritable confusion identitaire » (Olds & Papalia, 2005, p. 241). Pour pallier un tel sentiment, ces adolescents sont poussés à réfléchir rapidement à des stratégies qui leur permettraient de rétablir, au travers de ces systèmes culturels diversifiées, leur identité (Camilleri, 1990).

Certains démontreront une attitude méprisante, voire agressive, envers ceux qui les dévalorisent et désireront prendre leur revanche sur ceux qui les sous-estiment en leur montrant par exemple, qu'ils sont capables de réussir aussi bien sinon mieux qu'eux (Jovelin, 2011; Malewska-Peyre, 1993). D'autres refouleront « l'expérience raciste par sa négation et nient l'existence du racisme » (Malewska-Peyre, 1993, p. 116) en se rapportant à leur vécu au cours duquel ils racontent n'avoir jamais fait l'objet de préjugés ou de comportements discriminatoires. Par ailleurs, certains jeunes peuvent faire le choix d'adopter l'une des trois stratégies identitaires suivantes : l'intégration, la séparation et l'assimilation (Camilleri, 1990; Phinney, 1989; Phinney, Horenczyk, Liebkind, Vedder, 2001; Taboada-Leonetti, 1990).

En choisissant l'alternative de l'intégration ou du biculturalisme – soit « la capacité de construire deux identités en parallèle et d'utiliser selon les situations l'identité appropriée » (Gurtner, nd, p. 6) –, le jeune échappe aux situations potentiellement conflictuelles; toutefois le développement de son identité personnelle est ralenti (Gurtner, n.d.). En optant pour l'alternative de la séparation, le jeune prend une distance de ses parents – si ces derniers ont peu de pouvoir au sein de la société. Il privilégie l'intégration dans le groupe de pairs partageant une proximité culturelle ou appartenant à des minorités ethniques, et résiste aux normes de la culture majoritaire en s'opposant à leur système de référence. Par exemple, les jeunes à risque d'échec scolaire proposeront de nouveaux critères pour définir le concept de la réussite scolaire, et ce, en opposition aux critères de base préétablis, par crainte de vivre du rejet ou de la dépréciation de la part de leurs pairs auxquels ils se sont affiliés (Gurtner, n.d.). En adoptant l'assimilation comme stratégie adaptative, l'adolescent cherche à ressembler à ses pairs appartenant à la culture dominante en se rapprochant aux normes majoritairement reconnues par la société d'accueil. Il peut « même aller jusqu'à l'intériorisation de la culture dominante et [...] renoncer à sa propre identité » (Malewska-Peyre, 1993, p. 116).

En résumé, le poids des défis auxquels sont confrontés les jeunes de minorité ethnique au plan identitaire est lourd et peut creuser, durant leur adolescence, un fossé important entre ce qu'ils sont et ce qu'ils voudraient être, rendant le travail exploratoire pénible. C'est ce qui pourrait expliquer, entre autres, le résultat de certaines études selon lequel la plupart des jeunes de minorités culturelles font le choix de présenter une identité héritée telle que définie par Marcia (1966) au lieu d'en réaliser une grâce à un travail d'exploration et d'engagement mené à cet effet (Gurtner, n.d.). D'ailleurs, ceux qui auront tendance à entamer un véritable processus d'exploration sont ceux qui ressentent peu de pression à entrer tôt dans la vie active et qui bénéficient d'un certain support matériel qui les motive à réaliser leur identité (Harter, 1990).

Pour cette catégorie de jeunes, le processus de construction de leur identité se déroule selon les trois étapes relevées par Phinney (1989) : la première correspond à une période de « diffusion/fermeture » au cours de laquelle le jeune accueille naturellement et sans porter de jugement, les attributs caractéristiques de son identité et le regard que porte le groupe dominant sur son appartenance ethnique (Ferdinand, 2013; Laperrière et al., 1992). La deuxième étape correspond à une période « moratoire » au cours de laquelle certaines interrogations envahissent l'esprit du jeune. Celui-ci prend conscience qu'il est pris entre les valeurs de deux cultures – une traditionnelle et une plus moderne – qu'il compare les unes aux autres et démarre un processus d'exploration (Ferdinand, 2013; Laperrière et al., 1992) qui lui permettra de « se positionner par rapport aux deux systèmes culturels diversifiés » (Laperrière et al., 1992, p. 136). Durant cette étape, des tensions peuvent surgir, l'adolescent peut se sentir perdu, confus. Cette période est vécue généralement par les jeunes âgés de 14 et 15 ans, et peut être associée à de grandes souffrances (Laperrière et al., 1992). La troisième étape, correspondant à la résolution des tensions et contradictions menant à la réalisation de son identité (Ferdinand, 2013; Laperrière et al., 1992), est marquée par des comportements qui reflètent l'autonomie du jeune et sa satisfaction personnelle quant à son identité et/ou celle qu'il souhaite réaliser, et fait référence au processus de réalisation. C'est en général vers la fin du secondaire vers l'âge de 16-17 ans, que ce processus de réalisation identitaire s'effectue (Laperrière et al., 1992).

L'ensemble de ces constats a renforcé notre désir de cibler des participants dont l'âge n'était pas éloigné de la période d'adolescence afin qu'ils puissent évoquer « facilement » les tensions vécues à cette époque, et les stratégies adaptatives utilisées pour les résoudre.

3.1.8 Construction identitaire chez les jeunes Québécois d'origine haïtienne, première et deuxième générations confondues

« L'affirmation de l'identité personnelle des jeunes d'origine haïtienne passe inévitablement par le respect qu'on leur doit, comme individus autonomes et comme Noirs » (Laperrière et al., 1992, p. 145). Or, la structure éducative familiale qui peut être stricte et rigide, jumelée au racisme réel ou perçu dans la société d'accueil, crée un malaise chez les jeunes issus de minorités ethniques qui constatent la résistance à laquelle ils ont face lorsqu'ils amorcent un travail de métissage culturel (Lafortune & Kanouté, 2007; Laperrière et al., 1992). En effet, le rejet drastique qu'ils manifestent à l'endroit des pratiques éducatives traditionnelles et coercitives de leurs parents – qui freinent leur autonomie –, et celui dont ils font l'objet au sein du groupe dominant – qui repousse malgré eux leur appartenance ethnique – (Lafortune & Kanouté, 2007), les amènent à mener un double combat pouvant déclencher d'importantes tensions identitaires de nature interne et externe (Laperrière et al., 1992). En raison de toutes ces considérations, les jeunes d'origine haïtienne figurent parmi la catégorie la plus susceptible de vivre des périodes de crises menaçant le processus de leur développement identitaire (Laperrière et al., 1992). Pour y faire face, ils peuvent réagir de trois manières différentes.

La première renvoie à la catégorie d'adolescents qui jugent que la meilleure façon de rompre les préjugés aux yeux du groupe majoritaire, est de réussir brillamment tant sur le plan scolaire et social que sur le plan sportif. Toute stratégie dite « consensuelle », favorable à l'atteinte de cet objectif, est considérée (Laperrière et al., 1992). Par exemple, « les jeunes consensuels chercheront à multiplier les activités avec des Blancs non racistes, tout en sachant que ces activités conjointes ne franchiront guère le seuil de l'école, par-delà lequel leurs "amis" Blancs ne les fréquentent guère » (Laperrière et al., 1992, p. 147). Il faut néanmoins préciser qu'une telle attitude requiert un certain niveau de maturité qui permet à ces jeunes d'outrepasser les schèmes de pensées automatiques nourris à l'endroit du racisme, et

de considérer ce phénomène comme un pur produit émanant de l'ignorance. Un tel rapport rationnel aux « Blancs » n'est établi par ces adolescents qu'à condition de recevoir un support réel de la part de leurs parents, qui aident leurs enfants à résoudre les tensions auxquelles ils font face et qui sont sincèrement ouverts à la culture québécoise (Laperrière et al., 1992).

La deuxième fait référence à la catégorie de jeunes qui sont outrés par « l'attachement strict [de leurs] parents à la culture traditionnelle du pays natal » (Laperrière et al., 1992, p. 145) et par les comportements racistes auxquels ils sont confrontés; ils n'hésiteront pas à répondre à ces comportements par la force et en se ralliant à d'autres jeunes ayant été victimes de racisme. Cette stratégie d'intervention dite « conflictuelle », mise en place pour déstabiliser ces agissements, est utilisée par des jeunes dont la plupart des parents sont traditionnels et fermés à toute forme d'accommodements (Laperrière et al., 1992).

Enfin, la troisième manière renvoie au groupe de jeunes qui préfèrent adopter l'évitement comme stratégie d'intervention pour esquiver toutes formes de conflits tant auprès de leur groupe d'appartenance qu'auprès de leur groupe majoritaire auxquels ils ne s'identifient pas. Ces adolescents proviennent généralement d'un milieu familial qui occulte une image négative (délinquance) des Noirs. Pour ne pas y être associée, les parents demandent à leurs enfants de se tenir loin de la communauté noire. Cette attitude marginale amène ces jeunes à « [perdre] un pôle d'identification », à rester dans l'ombre « profitant massivement de l'action des autres Haïtiens » (Laperrière et al., 1992, p.148). Au plan identitaire, ces adolescents figurent parmi le groupe de jeunes susceptible d'être le plus à risque de vivre « un désarroi identitaire certain » (Laperrière et al., 1992, p.148).

Stratégies identitaires employées par les jeunes d'origine haïtienne pour s'adapter aux valeurs des deux cultures dans lesquelles ils baignent (Laperrière et al., 1992, p.144).

Caractéristiques de la culture haïtienne		
Solidarité, compassion, fierté, combativité		
Traditionalisme des parents		
Rapport à la différence		
Transculturalisme: solidarité, compassion, fierté et combativité haïtiennes, alliées à liberté, autonomie et égalité des individus québécoises		
Tensions internes		
Parents marginaux	Parents ouverts	Parents traditionalistes
Isolés de la communauté noire	Intègrent des éléments de la culture québécoise	Appliquent strictement la tradition, sans négocier
Malaise d'identification chez les jeunes	Négociation ouverte des tensions avec les jeunes	Révolte des jeunes
Tensions externes		
Provoquées par le racisme des blancs		
Stratégie d'évitement	Stratégie consensuelle	Stratégie conflictuelle
S'invisibiliser et contourner les obstacles	Exceller, provoquant ainsi le ralliement des blancs à la cause antiraciste	Rétorquer au racisme des blancs
		Bâtir des alliances entre les groupes victimes de racisme

Selon Laperrière et al. (1992), la plupart des jeunes d'origine haïtienne parviennent à démontrer une grande sagesse dans leur manière de réfléchir et d'aborder les problèmes auxquels ils font face. La maturité dont ils font preuve dans le processus de résolutions des tensions est telle qu'ils sont en mesure, dès leur entrée au secondaire, de remettre en question, les pratiques éducatives de leurs parents qu'ils n'hésiteront pas à critiquer et à réprouber tout au long de leur scolarité, pour finalement apprendre à s'en détacher dès le secondaire 5. Cependant, les auteurs admettent que la majorité des jeunes d'origine haïtienne ne parviennent à dépasser le stade du détachement et à amorcer un travail d'exploration nécessaire pour réaliser leur identité. L'énergie est davantage investie à la lutte contre les préjugés, une lutte qui d'ailleurs est soutenue par leurs parents.

En résumé, « l'identité n'est ni linéaire, ni figée, elle se révèle plutôt être le résultat d'une construction sociale » (Gérin-Lajoie, 2014, p. 468). Les études qui se sont inspirées des concepts d'Erikson ont opérationnalisé l'identité selon une approche psychologique qui met l'accent sur la personne, sur ses pensées, ses actions, ses choix, ses expériences plutôt que sur les occasions sociales qu'offre l'environnement pour expliquer le processus de construction identitaire. Ces recherches n'ont pas tenu compte de certaines variables socioculturelles, historiques, psychologiques dans la construction identitaire (Penuel & Wertsch, 1995), comme le suggère fortement la théorie d'Erikson. De ce fait, il est important de prendre en compte des contextes variés d'activités sociales au sein desquelles le jeune pourrait établir des interactions avec des personnes significatives, afin d'explorer le rôle de cette réalité sur les positionnements identitaires des individus. La théorie socioculturelle développée par Vygotski (1934-1985) propose une approche permettant d'examiner l'impact de ces contextes sur le choix et les comportements d'une personne.

3.2 L'approche socioculturelle de Vygostki (1934-1985)

Rappelons que l'identité du jeune se réalise au travers de processus d'exploration et d'engagement au cours desquels l'adolescent met en avant les attributs caractéristiques qui le définissent (ex., traits physique, compétences, capacités, valeurs). Or un travail d'exploration et d'engagement ne peut être déclenché que par une analyse intra-individuelle des rétroactions externes promulgués par l'entourage familial et social (Kerpelman, 2001). Par exemple, les commentaires et réactions externes reçus par le jeune, peu importe le degré de congruence avec sa perspective identitaire, arrivent d'abord à sa conscience en tant que qu'objet d'interprétation et de perception, pour devenir, ensuite, objet de comparaison avec son système de références (ses croyances, ses normes et valeurs) (Kerpelman, 2001). En d'autres termes, c'est à travers ce processus d'internalisation que le jeune réfléchit, raisonne, développe une pensée critique dans le but d'examiner de manière objective et critique

les différentes alternatives identitaires qui se proposent à lui et qui contribuent à la réalisation de son identité. Ces capacités de réflexion renvoient à des habiletés cognitives et psychologiques spécifiques telles que l'attention volontaire, la volonté, habiletés au plan de la résolution de problèmes, du raisonnement, de la prise de distance, etc., qui correspondent à des fonctions psychiques supérieures (Vygotski, Sève, Brossard, & Sève, 2014).

De ce fait, l'identité peut être considérée comme un construit des fonctions psychiques supérieures (Holland, 2001). Le développement de ces fonctions nécessite les interactions sociales (Vygotski et al., 2014), ce qui appuie l'importance accordée par Erickson aux relations interindividuelles dans la construction identitaire. Partant de ce constat, nous faisons le choix de nous baser sur la théorie socioculturelle de Vygotski et sur les études empiriques inspirées de cette théorie qui ont précisé le rôle de ces relations interindividuelles. Cette approche permettra de compléter la compréhension de la théorie du développement de l'identité amorcée par notre référence à Erikson (1980).

3.2.1 Bases théoriques

Bien que Vygotski (1934-1985) ne se soit pas penché sur le développement de l'identité, la théorie socio-historico-culturelle dont il est le précurseur, propose des concepts qui rendent compte, de façon concrète, de l'implication des processus socioculturels dans la construction identitaire. C, souvent appelée « théorie historico-culturelle », fait partie des théories du développement dites contextuelles qui soulignent l'importance des contextes socioculturels. Selon Vygotski (1934-1985), l'environnement socioculturel est indissociable du processus développemental de l'enfant dans la mesure où il le catalyse et le façonne. C'est à travers cet environnement que l'enfant acquiert les connaissances nécessaires à son intégration et son adaptation dans le milieu socioculturel dans lequel il baigne. D'une part, cette approche est dite historique parce que l'individu est un héritier, au sens où il y a

transmission de la culture de génération en génération. D'autre part, elle est culturelle du fait que la culture transmet un ensemble de principes éthiques, de croyances, de valeurs, de langues, de lois, de comportements et d'expériences qui caractérisent et singularisent une communauté d'individus (Altwajiri, 1998) et qui représentent autant d'instruments symboliques que matériels que l'individu peut utiliser (Vygotski, 1934-1985). Désormais, celui-ci peut utiliser ou modifier, de façon autonome, ces instruments, pour agir sur son environnement et sur lui-même. C'est pourquoi le modèle de base théorique de Vygotski (1934-1985), illustré par la figure 2, se centre sur la médiation : c'est grâce à ses instruments que le sujet peut mettre en place les conditions qui lui permettent d'entreprendre les démarches nécessaires pour agir sur son environnement et sur lui-même afin d'atteindre l'objectif et le résultat visé.

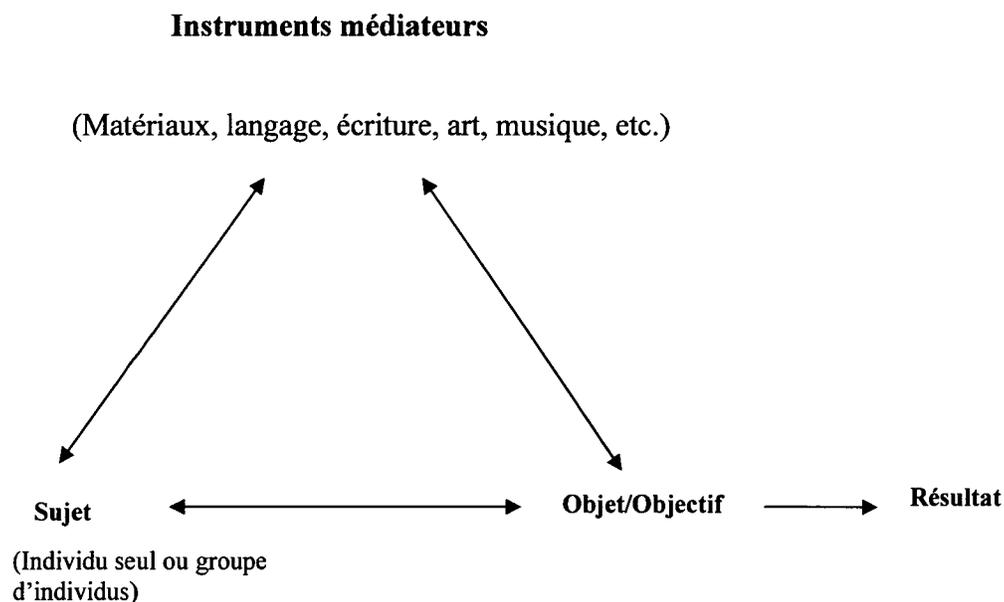


Figure 2. Modèle de base théorique de Vygotski (1934-1985)

Les différents éléments constituant le modèle théorique de l'activité humaine sont : 1) le sujet-agissant qui adapte ses actions en fonction de l'usage qu'il fait des

instruments à sa portée et de l'objet visé; 2) l'instrument-médiateur qui permet au sujet d'adopter les actions et les activités nécessaires pour atteindre l'objet visé et donc, le résultat ciblé; 3) l'objet-orienté vers où l'action est dirigée; 4) le résultat qui représente le désir du sujet.

Sur la base de l'un des apports théoriques de Vygotski (1934-1985), selon lequel les interactions sociales d'un individu jouent un rôle important dans le développement de son fonctionnement cognitif, nous soulevons les deux postulats suivants : 1) le fonctionnement cognitif d'une personne est socialement, culturellement et historiquement situé, et de ce fait, il est possible de l'explorer à travers les activités sociales auxquelles il participe; 2) toute activité¹¹ humaine est médiatisée par des instruments.

Ces deux postulats nous permettent de partir, dans les sections qui suivent, du développement des fonctions psychiques supérieures – processus de développement cognitif qui, rappelons-le nécessite les interactions sociales (Vygotski et al., 2014) pour présenter le développement de l'identité selon une approche qui intègre la théorie de Vygotski (1934-1985) à celle d'Erikson (1980).

3.2.2 Fonctions psychiques supérieures

Certains chercheurs ont examiné le développement du fonctionnement cognitif à un niveau microscopique, alors que Vygotski s'y est penché au niveau macroscopique, en s'intéressant à la mutation des fonctions psychiques se produisant dans un contexte social. Il considère ainsi les activités inscrites dans un cadre scolaire, familial, professionnel, de loisir ou autre, à travers lesquelles l'entourage communique au sujet

¹¹ Le terme activité renvoie aux actions et opérations menées par le sujet pour atteindre un objectif spécifique (Engeström, 1987,1999,2000).

un ensemble d'informations et de ressources qui deviendront, par un processus d'internalisation, sa propriété (Vygotski et al., 2014).

Les fonctions psychiques supérieures, issues de rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels, émanent de transmissions socioculturelles permettant leur développement (Penuel & Wertsch, 1995). Par exemple, un adulte expert transmettra à un enfant un ensemble de ressources qui lui permettront de mener à bien une tâche donnée. Au travers de cette collaboration, le jeune s'appropriera les outils d'apprentissage enseignés qui deviendront, dès lors sa conquête. Ces ressources correspondent à des instruments que le sujet reçoit par l'intermédiaire de ses rapports sociaux et qu'il s'appropriera – par intériorisation en activité mentale – afin de les investir à sa façon, dépendamment de la réalité dans laquelle il se trouve, de la façon dont il la perçoit, et de ses objectifs, désirs et valeurs. L'apprentissage par appropriation de ces instruments contribue au développement des fonctions psychiques supérieures du sujet (Vergnaud, 2000; Vygotski et al., 2014).

Partant de ce constat, Vygotski utilisera le terme « double naissance » des fonctions psychiques supérieures pour expliquer que « chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique [...], puis comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotski et al., 2014, p. 128). Pour Vygotski (1934-1985), le langage est l'instrument qui catalyse le développement de la personnalité et qui offre à l'individu le moyen d'agir sur son environnement : il est au cœur même de la genèse de la pensée et de la réflexion en raison de ses liens avec le développement du geste, du dessin, du jeu et de l'écriture, permettant ainsi à la parole d'être (Vygotski et al., 2014).

Du fait de sa mort prématurée, Vygotski (1934-1985) n'a pas pu profiter de certains apports associés à sa contribution théorique, ce qui aurait pu lui permettre d'examiner l'implication des instruments dans le cadre d'actions planifiées et élaborées par un individu, et ainsi, d'aborder le concept de l'identité¹². Toutefois, des chercheurs ont poursuivi le travail de Vygotski, en y associant les concepts d'actions, d'instruments et d'identité (Miller, 2011; Pastré, 2005; Penuel & Wertsch, 1995; Roth et al., 2004).

3.2.3 Actions, instruments et identité

Le modèle de base théorique de Vygotski (1934-1985), illustré à la figure 2, repose sur la notion de médiation qui stipule que l'activité¹³ du sujet est un processus de transformation de la réalité sous-tendu par un mécanisme de médiation.

Ce modèle explique que les instruments matériels, symboliques et sociaux tels, qu'à titre d'exemple, les aspects culturels, le langage et les nombres, etc., développés et utilisés par l'individu, jouent un rôle médiateur dans la relation qui unit l'individu à ses objectifs. C'est grâce à ses outils, que le sujet peut mettre en place les conditions qui lui permettent d'entreprendre les démarches nécessaires pour agir sur son environnement et sur lui-même afin d'atteindre l'objectif puis le résultat visé. Toutefois Vygotski ne s'est pas beaucoup attardé à l'étude des actions des individus.

Rappelons qu'un instrument est défini comme « une entité mixte [constituée] d'un artefact matériel ou symbolique produit par l'utilisateur ou par d'autres et de son schème d'utilisation » (Rabardel, 1995, p. 11). L'artefact fait référence à un outil matériel ou symbolique sans fonction spécifique. Lorsque l'utilisateur attribue une

¹² Rappelons que c'est au travers de nos actions que nous montrons qui nous sommes et ce que nous sommes.

¹³ Tout au long du texte, la notion d'activité renvoie à la mise en place d'actions via l'utilisation d'instruments.

fonction précise à l'artéfact, ce dernier « s'inscrit [alors] dans des usages [spécifiques] » (Rabardel, 1995, p. 93) et devient un instrument.

Un instrument a une fonction bien précise au sein de l'activité de l'individu et c'est à travers cette fonction qu'il permet à l'utilisateur d'atteindre ses objectifs (Rabardel, 1995). De ce fait, le choix des instruments sollicités à travers ses actions n'est pas indépendant de ses ambitions, intentions, désirs, buts, et donc de son identité.

L'instrument joue un rôle médiateur dans la relation sujet/objet au sens où c'est par sa création et/ou son utilisation que le sujet arrive à façonner l'objet/l'objectif visé et à l'atteindre. Dans des contextes ordinaires, l'individu utilise, tel qu'acquis par le passé, des instruments matériels, symboliques, culturels ou sociaux dont les propriétés fonctionnelles initiales suffisent à répondre à ses besoins. Même s'il y a toujours une « part d'ajustement inventif » (Pastré, 2005, p. 233) que le sujet fait pour se conformer aux singularités d'une situation, les schèmes d'utilisation du sujet et l'artéfact demeurent dans l'ensemble, à leur état initial (Samurçay & Rabardel, 2004). Dans une telle situation, les compétences originelles du sujet se voient ainsi consolidées, et celui-ci est dans une « configuration de fonctionnement » : il fonctionne selon ce qui est déjà disponible (Samurçay & Rabardel, 2004).

Toutefois, l'individu peut être confronté, durant son parcours de vie, à des situations nouvelles ou qui font obstacle à l'atteinte des objectifs fixés, engendrant ambiguïtés, tensions et contradictions – ce que nous avons qualifié de « crises », ci-dessus. Dans de tels contextes, l'individu est amené à faire preuve de créativité pour générer de nouvelles ressources et ré-agencer son champ d'actions afin de réaliser ses buts. Dans ce cas, le sujet s'inscrit davantage dans une « configuration de développement » (Samurçay & Rabardel, 2004).

Pour s'adapter à de telles situations, le sujet peut solliciter les deux stratégies suivantes : l'assimilation ou l'accommodation. Rappelons que les concepts d'assimilation et d'accommodation sont des termes issus de la théorie du développement cognitif de Piaget. Par le processus d'assimilation, l'individu est amené à transformer les instruments de base de telle sorte qu'il leur confère de nouvelles fonctions et une nouvelle « identité » pour qu'ils soient adaptés à ses schèmes d'utilisation et à sa structure cognitive. Dans ce cas, le sujet conserve ses caractéristiques identitaires de base préexistantes (Pastré, 2005). Par processus d'accommodation, il est amené à changer sa structure cognitive et ses schèmes d'utilisation habituels afin de développer de nouveaux savoir-faire et compétences de manière consciente et volontaire, contribuant ainsi à son développement identitaire. De ce fait, une influence s'opère, de part et d'autre, entre le sujet et l'instrument, orientée vers l'objectif visé (Pastré, 2005). C'est ce qui explique la position de certains chercheurs qui insistent sur l'importance d'étudier l'identité à travers l'activité humaine (Miller, 2011; Penuel & Wertsch, 1995; Roth et al., 2004).

3.2.4 Les mondes figurés

Les ressources¹⁴ qui seront sollicitées au travers d'actions, pour promouvoir la pensée et le mode de raisonnement d'un individu ne sont pas indépendantes de sa façon de concevoir le monde et des objets à connotation affective (c'est-à-dire les domaines de la vie qui lui tiennent à cœur). En d'autres termes, la façon dont les gens s'impliqueront et s'engageront dans une orientation donnée est fonction de la connaissance qu'ils se font d'un monde donné et de la façon dont ils perçoivent et conçoivent le monde culturel dans lequel ils baignent. Cette connaissance est culturellement et socialement située (Chang, 2014; Holland, 2001; Urrieta, 2007;

¹⁴ Dans toute la suite du texte, le terme ressources sera employé pour désigner l'association des instruments et caractéristiques identitaires sollicitées.

Vågan, 2011). Pour illustrer la façon dont l'individu comprend le monde, Holland (2001) a développé le concept de « figured worlds » que nous traduirons dans le cadre de ce travail, par les termes « mondes figurés ». Ce concept fait référence à l'ensemble des perceptions et des conceptions entretenues par une personne au sujet du monde qui l'entoure (Chang, 2014; Holland, 2001; Urrieta, 2007; Vågan, 2011), et renvoie à « un espace d'interprétations dans lequel des personnages et des interlocuteurs particuliers sont reconnus et par lequel des actes et des effets particuliers sont valorisés plutôt que d'autres » (Jérôme, 2008, p. 46). Par exemple, au travers de cet espace, certains savoirs et certaines manières de les construire et de les transmettre, de même que certaines pratiques et certaines conceptions ontologiques sont mises de l'avant (Holland, 2001).

« Les mondes figurés » d'une personne nous permettent de mieux comprendre comment celle-ci donne un sens au monde qui l'entoure et de mieux saisir les schèmes cognitifs sous-jacents à ses actions. Il y a d'abord la façon dont elle perçoit, comprend et analyse une situation, et ensuite la manière de laquelle elle y fait face. Globalement, les manifestations comportementales adoptées à cet effet sont spécifiques aux conceptions que se fait la personne du monde qui orbite autour d'elle (Holland, 2001). En ce sens, l'identité se construit à travers des dialogues qui portent sur la différence entre notre soi et la façon dont les autres nous voient et dont on voit les autres. C'est au travers ce processus subjectif que les prises de positions et de décisions sont soutenues, et que l'identité devient un reflet de la façon dont le sujet s'est approprié et a vécu une expérience donnée (Rahm et al., 2015).

Il est important de préciser que la subjectivité sous-jacente à l'expérience vécue est le produit d'une charge émotive en perpétuelle interaction avec la raison (Holland, 2001). En effet, les prises de positions identitaires sont associées en général à des expériences vécues de pouvoir, de respect, de droits, d'affiliations sociales, et à des écarts qu'on retrouve dans les interactions sociales au sein des structures

institutionnalisées (Holland & Lave, 2001). On dira, dans un tel cas, que la construction de l'identité est réactionnaire, car elle est le produit d'un certain nombre de prises de position pour réagir à une série de changements sociaux, moraux, etc., face à une perception d'injustice par exemple.

Synthèse : Il apparaît important que la construction identitaire soit examinée à travers une relation bidirectionnelle qui l'unit à l'action, car elle sous-tend l'action et l'action contribue à son développement. Cette relation implique des instruments d'origine sociale et culturelle, qui contribuent à la planification, l'élaboration, la mise en place d'actions. En retour, celles-ci transforment l'individu en relation avec les autres et avec soi-même. En analysant l'action humaine, il est possible de dégager un portrait cohérent de l'identité, non pas comme une structure statique, mais plutôt comme une structure en constante évolution et sujette à changement (Urrieta, 2007), au fil des activités, dépendamment de la façon dont le but, les instruments et le contexte, sont mis en place et coordonnés. C'est pourquoi, l'identité analysée en contexte d'action, est locale. En ce sens, elle reflète une dimension ou un moment particulier dans l'action qui fait intervenir un processus de persuasion : persuader les autres et soi de qui nous sommes et ce que l'on défend (Penuel & Wertsch, 1995).

L'exploration des contextes de crise est l'une des plus belles occasions à saisir dans l'étude de l'activité humaine, car lorsque le jeune est amené à vivre des moments d'ambiguïté et de tension, il est incité à utiliser sa réflexivité pour s'y adapter. De surcroît, lorsque les difficultés qui y sont associées sont résolues, ces crises sont sources de croissance au plan identitaire. Certains auteurs iront jusqu'à dire que c'est dans les moments de crises qu'il faut étudier la construction identitaire.

Enfin, la façon dont un jeune raisonne et réfléchit pour mettre en place des actions spécifiques dépendra de quatre paramètres importants : 1) de la réalité dans laquelle il baigne; 2) de la façon dont il interprète et perçoit cette réalité; 3) du but poursuivi; 4) des ressources disponibles (instruments et caractéristiques identitaires).

3.3 Question de recherche

Tel qu'expliqué dans les chapitres précédents, les jeunes d'origine haïtienne vivent une double problématique liée à leurs conditions socioéconomiques défavorables et à leur situation de biculturalisme qui crée en eux un éventuel malaise au plan identitaire. Cette situation est présentée comme source potentielle de déséquilibre et de dysfonctionnement aux plans personnel, familial, social et scolaire, et amène les jeunes à traverser, malgré eux, des situations de vie pouvant être à l'origine de tensions et de crises qui menacent leur chance de réussite à l'école. Malgré ce constat, comparativement aux autres jeunes Canadiens, les jeunes d'origine haïtienne (première et deuxième générations confondues) sont plus nombreux à avoir suivi ou terminé une formation postsecondaire, non universitaire. Comment ces jeunes sont-ils parvenus à réussir à l'école malgré des facteurs qui auraient pu les prédestiner à un décrochage scolaire? Pour répondre à cette question, nous postulons que l'individu serait actif dans la construction de son parcours scolaire non articulé uniquement autour de facteurs socioéconomiques ou autres, et ce, via l'usage d'instruments matériels ou symboliques à partir desquels il mettrait en place des actions spécifiques qui lui permettraient de pallier les situations de vie difficiles. Ces actions sont considérées comme des stratégies d'adaptation qui reflètent des aspects de son identité et auxquelles ils s'identifient, et elles auraient pour finalité le développement des apprentissages nécessaires à sa réussite scolaire. L'ensemble de ces postulats nous ont amenée à soulever, dans le cadre de cette recherche, les questions de recherche suivantes qui visent à identifier, selon la perception des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, les processus sous-jacents à leur réussite scolaire.

3.3.1 Question de recherche générale

Quels sont les processus de développement et de fonctionnement qui ont conduit à la réussite scolaire des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne?

3.3.2 Questions de recherche spécifiques

Q1 : Selon la perception des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, quelles sont les situations particulières qui les ont conduits à mobiliser diverses ressources, dans le but de réussir à l'école?

Q2 : Selon la perception des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, quelles sont les composantes socioculturelles héritées et intériorisées ayant contribué à leur réussite scolaire?

Q3 : Selon la perception des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, quelles sont les caractéristiques principales de leur identité¹⁵ ayant contribué à la réussite scolaire?

Q4 : Selon la perception des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, quelles sont les différentes actions qu'ils ont posées pour orienter leur parcours scolaire vers la réussite scolaire?

Les réponses à ces questions nous permettront de conceptualiser un modèle des processus impliqués dans la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne, incluant

¹⁵ Nous préférons employer le terme identité au sens large plutôt que de délimiter des variables associées au concept de l'identité, ce qui nous permettrait de cerner des aspects non prévus au départ. Ce choix est fait dans le but de respecter le plus possible des principes de la recherche qualitative.

les capacités intrinsèques et les ressources existantes ayant pu favoriser cette réussite. La perspective ici adoptée amène à reconsidérer la dimension de l'effort personnel et de la participation des jeunes dans leur parcours scolaire, tout au long duquel ils deviennent acteur et agent de changement de leur réussite. Dans cette perspective, cette recherche apportera un regard novateur sur les programmes de prévention pouvant être mis en place pour lutter contre le décrochage scolaire et favoriser la réussite scolaire des jeunes immigrants de la seconde génération.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Pour atteindre les objectifs de recherche ciblés par cette thèse, nous avons réalisé, auprès de 16 jeunes d'origine haïtienne, des entretiens autobiographiques rétrospectifs à travers lesquels les sujets ont été amenés à raconter leur compréhension de leur réussite scolaire. Nous les avons invités à présenter, de leur perspective, leur parcours scolaire et certains épisodes significatifs de leur trajectoire de vie. L'analyse qualitative des données s'est basée sur la démarche d'analyse thématique. Chacun de ces aspects méthodologiques sera décrit avec soin tout au long de ce chapitre.

4.1 Paradigme de recherche

Nous nous sommes beaucoup questionnée quant au paradigme à choisir, hésitant entre le post-positivisme et le constructivisme. Puisque notre recherche s'intègre dans un corpus de connaissances déjà existant et dans un cadre théorique bien articulé, notre objectif de départ était de compléter les connaissances existantes et mieux expliquer le phénomène complexe qu'est la réussite scolaire. Pour ce, nous pensions identifier et décrire l'ensemble des variables qui interviennent dans le processus de leur réussite scolaire et « qui créent le [ou les] contextes dans lequel [ils] ont décidé d'agir » (Van Der Maren, 1996, p. 34) pour orienter leur parcours vers le succès. Une telle démarche de recherche fait appel à une posture paradigmatique post-positiviste.

Cependant, après mûre réflexion, nous avons estimé qu'il serait plus logique d'opter pour une démarche davantage constructiviste pour plusieurs raisons. Tout d'abord, notre souhait de départ consistait à mieux comprendre le phénomène de la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne tel que vécu et perçu par eux (Schwandt, 2000). Par ailleurs, notre sujet de recherche renvoie à un phénomène de l'éducation « socialement objectivé [...] impliquant des sujets intentionnels agissants à l'image de systèmes complexes dans un environnement riche » (Van Der Maren, 1996, p. 34). La compréhension que se font nos participants de leur processus de réussite renvoie aux interactions et rapports sociaux entretenus à l'intérieur des contextes culturels dans lesquels ils évoluent (Morrow, 2005). De plus, considérant le peu de données disponibles sur les jeunes d'origine haïtienne issus de la seconde génération, une méthode d'analyse hypothético-déductive nous semblait inappropriée. Il nous apparaissait plus logique d'amasser d'abord des données sur notre sujet de recherche avant d'en induire une théorie. Pour ce faire, nous sommes partie d'une description fine pour soutenir une interprétation conceptuelle qui permet de mieux comprendre un processus encore jamais étudié jusqu'à présent. Nous ne voulons ni décrire, ni prédire et encore moins contrôler certaines variables, mais plutôt apporter des éléments de compréhension sur un phénomène méconnu. « La recherche de la connaissance sera donc plus compréhensive qu'explicative » (Van Der Maren, 1996, p. 34).

Enfin, nos valeurs et nos présupposés ont guidé le choix de notre sujet d'étude. Dans un premier temps, nous avons d'emblée supposé que les jeunes d'origine haïtienne issus de la deuxième vague d'immigration avaient des cheminements scolaires particuliers en raison de leur statut d'immigré et des difficultés socioéconomiques que vivent la majorité d'entre eux, restreignant ainsi l'accès aux études universitaires par manque de ressources nécessaires (matérielles, financières, humaines). Toujours pour les mêmes raisons, nous avons pensé, dans un second temps, que certains jeunes de la communauté haïtienne qui poursuivent des études universitaires peuvent le faire

parce qu'ils maîtrisent bien la langue française, possèdent le caractère et la ténacité nécessaire, qu'ils sont bien intégrés à la société d'accueil et que leurs parents possèdent les moyens financiers nécessaires en plus d'être ouverts d'esprit quant au choix de carrière de leurs enfants. Pour d'autres, en raison de leur condition socioéconomique fragile (telle que dépeinte dans la revue de littérature), nous avons supposé que l'implication scolaire était conditionnée par un désir ardent d'intégrer une filière académique garante d'une sécurité et stabilité professionnelle et matérielle, en vue de pallier les difficultés pécuniaires qu'ont connues leurs parents. De ce fait, l'ambition d'atteindre une stabilité matérielle les inciterait à choisir un domaine d'étude en fonction du taux de placement. Finalement, nous avons pensé que la communauté haïtienne valorisait certaines professions et en dévalorisait d'autres. Ainsi, les valeurs culturelles véhiculées à cet effet pourraient jouer un rôle dans le parcours scolaire des jeunes, influençant leur motivation et leur implication scolaire.

L'ensemble de ces considérations nous a motivée à mener une recherche à l'issue de laquelle des pistes de solutions pourraient être considérées par les jeunes, peu importe leur origine ethnique ou leur difficulté socioéconomique, pour persévérer et ne pas abandonner l'école. C'est pourquoi nous nous sommes intéressée aux jeunes Haïtiens issus de la deuxième vague d'immigration qui sont parvenus à poursuivre des études universitaires aux cycles supérieurs.

4.2 Stratégie de recherche

4.2.1 Choix de l'approche

Le but de cette recherche étant d'examiner, à travers l'analyse des discours des participants, les processus qui interviennent dans la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne, nous avons choisi l'approche qualitative comme stratégie de recherche, car cette approche permet de : 1) mieux comprendre, selon la perspective

des participants, des comportements et phénomènes complexes, tels que, dans le cas de notre recherche, l'exploration en profondeur du parcours scolaire des jeunes d'origine haïtienne, et la description des éléments-clés permettant de mieux comprendre comment ces jeunes sont parvenus à réussir à l'école malgré les obstacles (Mucchielli, 2009); 2) ouvrir la voie à l'échange spontané, ouvert et approfondi entre le chercheur et le participant (Boutin, 2006; Mucchielli, 2009), créant ainsi un lien de confiance avec eux; 3) saisir la compréhension subjective que le sujet se fait de son cheminement scolaire, sans que celle-ci ne soit teintée par nos croyances, valeurs et présupposés (Morrow, 2005).

4.2.2 Rigueur de l'étude

Crédibilité

Nous estimons que la crédibilité de cette recherche est bonne, du fait de la qualité et l'exhaustivité de l'articulation théorique sur laquelle elle s'est appuyée, de l'analyse exhaustive des données et de l'intégration du contexte socioculturel des participants lors du processus d'analyse et d'interprétation du discours des participants. Par ailleurs, afin d'en préserver la rigueur, nous avons pris le soin de mettre en place une stratégie méthodologique basée sur les techniques de l'entretien critique¹⁶ développées par Piaget (1926), pour réduire les biais de désirabilité sociale pouvant être occasionnés par le mode de recrutement de certains sujets de notre échantillon, échantillonnage qui s'est fait sur une base volontaire. Aussi, dans le but de soutenir la congruence entre le sens que nous avons dégagé à toutes les phrases retenues pour l'analyse, et celui octroyé par le participant, nous avons sollicité le jugement de notre directrice de recherche dans le but de comparer nos observations et interprétations

¹⁶ Les techniques de l'entretien critique sont décrites à la section intitulée « Prises en compte des biais de désirabilité sociale ».

respectives. Une telle collaboration nous a permis d'arriver à un consensus, renforçant ainsi la valeur des résultats rapportés.

Dans le but de préserver la qualité des conclusions retenues à l'issue de cette recherche, nous nous sommes assurée de respecter les critères de rigueur abordés par Morrow (2005). L'un d'eux fait référence au concept de réflexivité qui incite à prendre conscience de nos biais à l'égard du phénomène à l'étude (Morrow, 2005), admettre qu'ils sont à l'origine de la naissance de ce projet de recherche (Morrow & Smith, 2000) et de minimiser leur ingérence dans l'interprétation des données (Morrow, 2005). Pour répondre à ce critère, nous avons tenu un journal de bord durant la période de collecte de données, dans lequel nous avons inscrit l'ensemble de nos préjugés et valeurs, ainsi que nos premières impressions découlant d'un entretien. En rédigeant nos perceptions dans ce cahier, nous parvenions à prendre une distance avec eux sans, toutefois les occulter totalement. De plus, afin de réduire l'influence que pouvait avoir notre subjectivité dans le traitement des données (Morrow, 2005), nous nous sommes assurée de dresser, tout au long de ce projet de recherche, une revue exhaustive de la littérature permettant de proposer des perspectives de compréhension à l'égard du phénomène à l'étude, autres que ceux nourries par nos présupposés (Ouellette, 2009).

Transférabilité

Puisque nous avons choisi le paradigme constructiviste, nous devons tenir compte de la singularité et la subjectivité de nos participants et du même coup, reconnaître la nôtre. Ainsi, les conclusions/recommandations qui seront apportées dans le cadre de cette recherche, ne seront ni des principes généralisables, ni des lois prédictives, et ne prétendront pas proposer des relations de cause à effet générales, car la quête de la connaissance tend vers une compréhension de la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne, sans pour autant prétendre à une entière représentativité (Van Der Maren,

1996). Notre recherche pourra toutefois offrir une compréhension « locale » (Van Der Maren, 1996, p. 34) des processus mis en place par ces jeunes pour réussir à l'école malgré leurs situations de vie particulières. Cette compréhension sera illustrée à l'aide d'un modèle conceptuel issu des données empiriques obtenues, qui articulera les différents paramètres intervenant dans la réussite scolaire de ces jeunes, et à travers lequel seule « une causalité locale et contextuelle » (Van Der Maren, 1996, p. 34) pourra être perçue. Par ailleurs, la transparence quant aux différents temps du recueil et de l'analyse de données permettra à d'éventuels lecteurs de juger non seulement de la valeur des résultats (crédibilité) mais de la possible transférabilité à des populations similaires.

4.3 Population à l'étude

La population à l'étude était constituée de jeunes adultes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, nés au Québec, résidant à Montréal, parlant et comprenant le français au moment de l'étude.

Les critères d'inclusion étaient les suivants : 1) être âgés entre 19 et 25 ans; 2) être au moins en fin de première année universitaire; 3) avoir un des deux parents nés en Haïti et appartenant à la deuxième vague de l'immigration haïtienne au Québec; 4) avoir un revenu familial annuel en dessous de 40 000 dollars.

Le choix de cette population à l'étude permet de comprendre la façon dont les jeunes de la deuxième génération, âgés entre 19 et 25 ans, ont réussi à suivre un parcours scolaire typique (primaire jusqu'à 11 ans; secondaire jusqu'à 16 ans; collège jusqu'à 19 ans; université entre 20 et 25 ans), malgré des conditions de vie potentiellement défavorables (faible revenu familial) et d'éventuelles défis identitaires, tel qu'expliqué dans la section « État des connaissances ».

4.4 Échantillon

4.4.1 Procédures de recrutement

Les procédures de recrutement pour former notre échantillon se sont déroulées selon les quatre modalités suivantes : 1) recrutement pendant les périodes de cours universitaires; 2) recrutement par le biais de l'Association des Enseignants et Enseignantes Haïtiennes au Québec; 3) Recrutement à travers l'Université du Québec à Montréal (UQAM); 4) recrutement à travers notre propre réseau de connaissances

Recrutement pendant les périodes de cours de l'université

Cette procédure de recrutement a fait appel à un échantillon de volontaires. Ce type d'échantillonnage est souvent utilisé dans les recherches en psychologie qui font appel à un recueil d'informations potentiellement gênantes ou douloureuses (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis, & Boyle, 2005). Le recrutement s'est fait de la façon suivante : premièrement, une lettre de sollicitation (annexe A), dans laquelle le but de l'étude a été clairement expliqué fut envoyée, par voie électronique, aux enseignants qui dispensent un cours au niveau des programmes susceptibles d'être choisis en priorité par les jeunes Haïtiens. Également, dans cette lettre, nous sollicitons leur soutien et appui afin de faciliter notre démarche de recrutement.

Sur les cinq professeurs contactés, seulement un professeur, affilié au département de psychologie, a répondu favorablement à notre requête et nous a autorisée, avant le déroulement de son cours, à rencontrer les étudiants. Toutefois, aucun étudiant n'a manifesté d'intérêt à participer à notre étude.

Recrutement par le biais de l'Association des Enseignants et Enseignantes Haïtiens au Québec (AEEHQ)

Le type d'échantillon ciblé selon cette modalité de recrutement, était un échantillon « boule de neige ». Cette procédure de recrutement a fait appel à l'appui et au soutien de l'Association des Enseignants et Enseignantes Haïtiens au Québec (AEEHQ). « L'AEEHQ est un organisme sans but lucratif qui regroupe plus de 200 enseignants d'origine haïtienne. Son but est d'aider les membres de la communauté haïtienne à surmonter progressivement les difficultés éprouvées dans leurs milieux respectifs, au travail ou à l'école » (CONACOH, 2005-2012).

Cette association représentait une ressource importante dans le recrutement des potentiels participants, du fait que ses membres actifs sont des enseignants susceptibles de nous aider à identifier des étudiants éligibles pour notre recherche.

Bien qu'une promesse de collaboration de l'AEEHQ nous ait été formellement faite, pour nous aider dans le recrutement de participants potentiels, aucun jeune n'a manifesté d'intérêt à participer à cette étude. Un des membres de cette association nous a expliqué que cela était lié à « un manque d'intérêt pour la communauté haïtienne en général [...] observé chez les Haïtiens ».

Devant les difficultés à recruter de jeunes étudiants d'origine haïtienne pour participer à l'étude, nous avons adopté d'autres procédures susceptibles de nous permettre d'avoir un accès plus facile et direct avec les futurs participants.

Recrutement à travers l'UQAM

Le type d'échantillon ciblé, selon cette modalité de recrutement, était un échantillon accidentel qui consistait à aborder les premières personnes qui se présentent à un endroit donné. Cette démarche de recrutement de participants s'inscrit dans un processus de rencontres spontanées et aléatoires.

Nous avons sollicité directement la participation de tous les jeunes universitaires d'origine haïtienne, qui traversaient, par hasard, le pavillon J.-A. De Sève (soit un point d'intersection avec les autres pavillons de l'UQAM) vers midi trente (la fin des cours de la matinée). Pour ce mode de recrutement, nous avons demandé l'aide d'une étudiante de baccalauréat d'origine haïtienne, afin de nous aider à reconnaître les jeunes d'origine potentiellement haïtienne. Ensuite, nous validions auprès d'eux leur origine.

Cette démarche de recrutement, nous a permis de susciter l'intérêt de 20 étudiants, dont 12 ont manifesté leur désir de participer à notre recherche. Les huit autres n'ont jamais répondu à nos appels/rappels ou retourné nos messages téléphoniques. Il est à préciser que parmi les 12 premiers, neuf ont été retenus pour cette étude du fait qu'ils répondaient aux critères d'inclusion.

La durée du recrutement fut de 6 mois, à raison de deux fois par semaine. Considérant le coût associé à cette modalité de recrutement en termes de temps et d'énergie, nous avons finalement fait appel à notre propre réseau de connaissances, via Facebook, pour compléter notre échantillon.

Recrutement dans notre propre réseau de connaissances

Le type d'échantillon ciblé, selon cette modalité de recrutement, était un échantillon « boule de neige ». Via le réseau social Facebook, nous avons repris contact avec des connaissances antérieures d'origine haïtienne pour solliciter leur aide et leur soutien dans le recrutement de futurs participants. Cette démarche de recrutement nous a permis d'identifier sept participants qui ont manifesté leur intérêt pour l'étude.

Finalement, un échantillon de 16 jeunes d'origine haïtienne domiciliés au Québec, a constitué notre population à l'étude.

Lors de toutes les étapes de recrutement de potentiels participants, présentées ci-dessus, le but, les objectifs de l'étude, ainsi que les retombées potentielles de cette recherche sur le cursus scolaire des futures générations ont été présentés oralement, et ce, en vue de les motiver à participer à cette étude. En outre, nous leur avons précisé qu'une compensation financière leur serait offerte. Également, toutes les personnes intéressées par l'étude étaient invitées à remplir une fiche d'identification (annexe B) nous permettant de sélectionner celles répondant aux critères de d'inclusion de l'étude.

Nous avons contacté par téléphone les personnes qui ont accepté de participer à l'étude et qui remplissaient les critères de sélection pour leur expliquer les objectifs de l'étude, répondre à leurs questions, les inviter à participer à une entrevue en face à face, à leur domicile, dans un local de l'université, ou dans un lieu de leur choix, et les informer de la durée moyenne des entretiens (une heure et demi à deux heures). Au cours de cet entretien téléphonique, nous avons pris le temps de répondre à leurs questions et dissiper leurs craintes, en leur expliquant que l'entrevue serait articulée autour de situations de vie charnières et d'évènements spécifiques vécus, qu'ils auraient choisi délibérément de raconter, sans contrainte de récit de thèmes imposés.

Nous leur avons, ensuite, expliqué qu'un formulaire de consentement dans lequel nous nous engageons à respecter la confidentialité des informations recueillies en entretien leur serait remis pour signature, Nous leur avons précisé que pour des raisons logistiques, les entrevues seraient enregistrées de façon audionumérique, mais qu'à aucune étape/phase de l'étude, leur nom, celui de leur famille ou, de toute personne et institutions nommées ne seraient divulgués. Pour assurer leur anonymat, leur prénom et leur nom ainsi que ceux des personnes qu'ils nommeraient en cours d'entrevue seraient remplacés par des codes. En outre, les données permettant de les identifier seraient codées, et seule la directrice de thèse et la chercheure principale

auraient accès aux données brutes gardées sous clé et détruites cinq ans après le dépôt de la thèse.

Enfin, nous leur avons rappelé que : 1) leur participation à ce projet est volontaire, et qu'ils avaient le libre choix de mettre un terme à l'entrevue, par simple avis verbal durant l'entretien ou en nous contactant par téléphone, sans que cela ne leur cause de préjudices, et sans aucune justification de leur part; 2) qu'en cas de retrait, les renseignements les concernant seraient automatiquement détruits; 3) que leur participation impliquait également qu'ils acceptent que les données recueillies soient analysées et diffusées par la chercheuse sous forme de publications, communications orales et conférences scientifiques.

4.4.2 Considérations éthiques

À l'issue de la procédure de recrutement, une date et un lieu d'entrevue ont été fixés avec les participants intéressés. Pour des raisons de commodité, l'Université de Québec à Montréal a été choisie comme lieu d'entrevue par les participants.

Deuxièmement, le jour de l'entretien, la lettre (annexe A) décrivant l'étude a été présentée aux personnes qui avaient accepté d'être interviewées, pour les rassurer sur la crédibilité de l'étude et de l'interviewer (la chercheuse principale). Une compensation de trente dollars a été offerte à chaque répondant en guise de reconnaissance du temps consacré leur participation. Toutefois, il leur a été rappelé que cette rémunération ne devait pas constituer une contrainte à leur liberté de choix. Un consentement écrit de la part des participants a été obtenu au début de l'entrevue (annexe C).

Au préalable, le projet de recherche a été revu et approuvé par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal. Le certificat d'approbation éthique figure en annexe (annexe D).

4.5 Instruments de collecte des données

4.5.1 Fiche d'identification

Une fiche d'identification (annexe B) a été remplie par chaque participant répondant aux critères d'inclusion. Cette fiche comporte des questions ayant trait aux caractéristiques sociodémographiques du participant et de ses parents. Les caractéristiques sociodémographiques du participant comprennent : 1) l'âge; 2) le sexe (homme/femme); 3) la date et le pays de naissance; 4) le niveau de scolarité atteint avant l'université selon quatre catégories (DES, DEP, DEC¹⁷, autre); 5) le type de programme suivi (question ouverte).

Les caractéristiques sociodémographiques des parents comprennent : 1) leur pays de naissance; 2) la date d'arrivée au Québec; 3) le niveau de scolarité le plus élevé du père et de la mère atteint en Haïti (question ouverte); 4) le niveau de scolarité le plus élevé du père et de la mère atteint au Québec (question ouverte); 5) la profession du père et de la mère, en Haïti, avant leur arrivée au Québec (question ouverte); 6) la profession du père et de la mère, actuellement au Québec (question ouverte); 7) le revenu familial selon 4 catégories : 0-10 000 \$; 10 000-20 000\$; 20 000-30 000\$, 30 000-40 000\$

En outre, il a été demandé aux participants de noter sur la fiche d'identification un numéro de téléphone qui nous permettrait de les contacter, ultérieurement pour toute autre information pertinente à l'étude.

¹⁷ DES : « Diplôme d'étude secondaire »; DEP : « Diplôme d'étude professionnelle »; DEC : « Diplôme d'étude collégiale »,

4.5.2 L'entretien autobiographique

La collecte des données a été réalisée à l'aide d'entretiens autobiographiques rétrospectifs. Peneff (1994) rappelle que l'entretien autobiographique est une « forme d'investigation » articulée autour d'un « échange ouvert, approfondi, compréhensif, éloigné de la succession des questions prédéterminées caractéristique du questionnaire » (Demazière, 2007, p. 4) entre le chercheur et le participant.

À travers ces entretiens, les sujets ont été amenés à raconter, de leur point de vue, leur compréhension de leur réussite scolaire, puis à présenter, selon leur perspective, leur parcours scolaire individuel, et à mettre en mots leur histoire personnelle (Demazière, 2007). Ensuite, l'interviewé a été invité à présenter des épisodes significatifs de sa trajectoire de vie (Peneff, 1994).

4.5.3 Les récits de vie

L'entrevue a été articulée autour de situations de vie charnières et d'évènements spécifiques vécus, de projets déjà réalisés ou en cours et de prises de position qui ont conduit le participant à mettre en place des actions ayant contribué à sa réussite scolaire (Bertaux, 2010). Ainsi chaque entretien « fait émerger des évènements subjectivement significatifs » pour l'interviewé (Demazière 2007, p. 2), et chaque entrevue a pour mandat de mettre en exergue « le point de vue et les perceptions [de chaque participant] directement impliqué dans le phénomène à l'étude » (Couture, 2003, p. 129).

La méthode utilisée a été celle des récits de vie où le sujet est amené à « se raconter », à « relater des parties de sa vie personnelle » (Bertaux, 2010; Desmet & Pourtois, 1993). « C'est la singularité du sujet qui est prise en compte comme révélateur [de son vécu] » (Desmet & Pourtois, 1993, p. 56). Les récits de vie constituent une méthode de recherche qualitative efficace pour « appréhender le sens de phénomènes

humains à travers leurs temporalités, tels les trajectoires sociales, les changements culturels, etc. » (Burrick, 2010, p. 1). Le choix de cette méthode qualitative nous est apparu cohérent avec notre démarche de recherche axée sur l'exploration du sens de la trajectoire scolaire des participants telle qu'ils la conçoivent.

L'entrevue a débuté par une consigne générale qui contient le verbe « raconter » visant à lancer le récit du participant (Bertaux, 2010). « Raconte-moi une situation de vie que tu as vécue, qui t'a marqué et que tu as dû gérer pour ne pas abandonner l'école ». Le choix d'une formule de départ d'ordre général pour amorcer le dialogue avec le sujet, émane de notre désir de rester en cohérence avec l'un des préceptes de base de la démarche d'analyse choisie pour cette étude, à savoir : la personne interviewée doit être maître de son expérience, le chercheur n'en est qu'un récepteur. Il était alors essentiel de faire preuve de prudence pour ne pas induire des éléments de réponses chez le participant (Couture, 2003).

Bien que nous n'ayons pas établi une grille d'entretien construite sur une base de questions spécifiques préalablement formulées, nous avons toutefois tissé la trame de fond nécessaire pour mener à bien nos entretiens de recherche et explorer la dynamique qui existe entre l'identité et les actions impliquées dans le processus de la réussite scolaire du jeune d'origine haïtienne. Nous nous sommes basée sur les recommandations méthodologiques de Pastré (2011) pour guider l'interviewé dans l'élaboration de son discours et élaborer le fil conducteur de l'entretien tel que schématisé à la figure 3.

Du fait de la relation qui lie les compétences d'un individu à sa construction identitaire¹⁸, telle que décrite dans le cadre théorique, nous souhaitons explorer ce

¹⁸ Rappelons qu'en contexte de résolutions de crises pouvant ébranler des paramètres identitaires du jeune, tels que ses ambitions, ses valeurs (Erickson, 1972), celui-ci est amené à mettre en place des

concept en entrevue. Or, une compétence (soit un élément de l'identité) ne peut être observable, mais doit être inférée à partir des capacités d'adaptation d'une personne; de plus, seule une performance peut être décrite en entretien (Pastré, 2011). C'est pourquoi Pastré propose « de partir de l'actuel pour remonter au potentiel » (Pastré, 2011). En d'autres termes, il recommande de mettre d'abord l'accent sur l'action mise en place comme mesure adaptative en contexte de crise, et à travers laquelle il est possible d'identifier les compétences sollicitées à cet effet, pour être ensuite en mesure de saisir les paramètres identitaires qui soutiennent cette action. De ce fait, nous avons fait le choix méthodologique de commencer les entrevues par l'exploration détaillée d'une situation de vie particulière qui met l'accent sur les capacités d'adaptation du jeune via son activité instrumentale – c'est-à-dire les actions qu'il a mises en place via l'usage d'instruments pour gérer celle-ci –, pour ensuite interroger le sens attribué aux choix de ses actions et des instruments utilisés. Ce procédé nous permettait de mieux saisir le processus du développement identitaire du jeune.

Par ailleurs, le concept de compétence ne doit pas être inféré à la suite d'un acte isolé de réussite ou d'échec observé en contexte de tensions (Pastré, 2011). De ce fait, il était crucial de ne pas se limiter au récit d'une seule situation faisant état des capacités adaptatives du jeune, et d'interroger le participant sur toute reproduction de cet acte. Par conséquent, nous avons invité le jeune à raconter d'autres situations de vie ayant présenté des défis d'adaptation similaires aux premiers, à travers lesquels il était en mesure de décrire comment il a réussi ou non à réinvestir ses compétences. Ce procédé permettait : 1) d'avoir une représentation plus fidèle du concept de

stratégies d'adaptation qui lui permettent d'augmenter ou de modifier ses ressources pour agir et de réaliser son identité (Rabardel, 2005). Les ressources peuvent correspondre, entre autres, à des compétences (Pastré, 2011) dont le développement ou la consolidation par l'action permet « *une transformation de soi* » (Pastré, 2011, p. 117).

compétences favorisant l'évocation d'autres caractéristiques identitaires; 2) de saisir l'intrication de la composante identitaire sur les actions mises en place par le jeune pour réussir à l'école. Cette dynamique d'allers et de retours entre compétences et actions – illustrée par la figure 3 – reflète un des procédés mis en place en entrevue pour pouvoir répondre aux questions de recherche 1, 3 et 4 de cette étude.

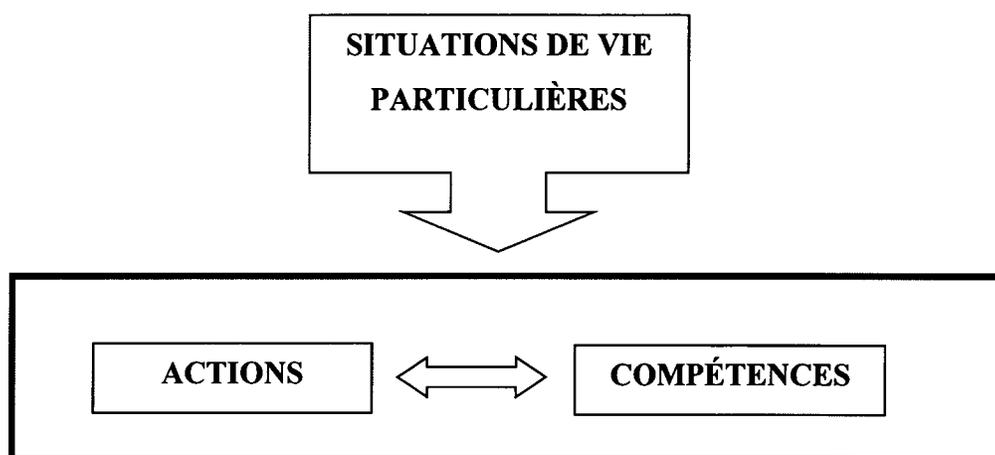


Figure 3 : Fil conducteur ayant permis de mener à bien les entretiens

Enfin, afin de pouvoir répondre à la question de recherche 2, dont les réponses nous permettraient de mieux apprivoiser la contribution de la culture haïtienne dans la réussite scolaire des participants, nous avons invité ces derniers à préciser la source d'inspiration de leurs actions, en leur posant la question suivante : « qui t'a appris à faire cela? »

L'évocation des faits

Dans le but de faciliter la tâche au participant quant à l'évocation de faits descriptifs, nous avons utilisé, en cours d'entretien, les procédés de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersh (1994). Il s'agit de méthodes qui permettent d'obtenir des informations descriptives sur les actions du sujet. Ce choix méthodologique est guidé

par les questions de recherches soulevées dans cette étude, qui reposent essentiellement sur la description des actions mises en place par le jeune issu de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, pour réussir à l'école. Le tableau 3 présente l'ensemble des procédés utilisés et des exemples de questions les illustrant.

Tableau 3. Procédés basés sur les techniques de l'entretien d'explicitation¹⁹

Procédés utilisés	Exemples de questions
Poser des questions qui appellent à la description.	« Tu dis que tes parents accordaient de l'importance à l'école, à quoi le voyais-tu? »; « Qu'est-ce que tu as fait concrètement une fois, rentré de l'école? ».
Poser des questions qui portent sur le « comment » et non le « pourquoi » des choses. Elles engagent le sujet à faire le récit de son action.	« Comment as-tu fait? »; « Comment tu réagis quand tu vis de l'injustice à l'école? »; « Raconte-moi comment tu es devenu le premier de la classe en... ».
Poser des questions incitant le sujet à préciser l'ordre temporel et la localisation spatiale.	« Où étais tu assis précisément en classe? »; « Quelle est la première chose que tu fais lorsque tu rentres de l'école? Et après? ».
Encourager la description du déroulement temporel des actions : début de l'action, l'enchaînement de l'action et fin de l'action.	« Par quoi as-tu commencé? »; « Que s'est-il passé d'abord? »; « Et puis après qu'as-tu fait? »; « Par quoi as-tu terminé? ».
Répéter une fin de phrase dite par le sujet, pour encourager la verbalisation en cas de silence.	« Tu dis que ça n'a pas été facile. Qu'est-ce qui n'a pas été facile précisément? »; « Ah ça a été frustrant? Comment ça? explique-moi ».
Relancer à partir de dénégations exprimées par le sujet.	Le sujet : « je ne sais »; le chercheur : « comment tu sais que tu ne sais pas? ».
Relancer à partir d'indicateurs verbaux implicites : <ul style="list-style-type: none"> - Verbes non spécifiés : faire, agir, penser, comprendre, - Termes qui servent à former des expressions abstraites, - Termes qui ne permettent pas de savoir à quoi ils renvoient spécifiquement. 	Qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis que « tu penses que tu as mal agi? ». ↓ Le sujet : « je l'ai fait avec méthode »; le chercheur : « en quoi consiste ta méthode? ». ↓ Le sujet : « on a appliqué cette règle »; le chercheur : « peux-tu me décrire qui est "on"? » « En quoi consiste cette règle? ».
Encourager la description des découvertes, des prises d'informations.	« Comment tu as su qu'il fallait faire comme ça? ».

¹⁹ Source: Pierre Vermersh (1994).

Prise en compte des biais potentiels de désirabilité sociale

Par ailleurs, dans cette recherche, de potentiels biais de désirabilité sociale inhérents à l'étude de l'identité pouvaient éventuellement susciter certains problèmes. Notamment, certains propos du sujet en cours d'entrevue auraient pu être de l'ordre de réponses inventées ou induites par une question suggérant la réponse, d'autres propos auraient pu être enjolivés ou rationalisés (Bertaux, 2010; Desmet & Pourtois, 1993; Piaget, 1926). Pour minimiser ces biais, nous avons décidé d'utiliser les quatre techniques de l'entretien critique développées par Piaget (1926), qui permettent à la fois de faire parler librement et spontanément le sujet, dans le but de comprendre les processus de son raisonnement et en même temps, de s'assurer de la solidité/fiabilité de sa réponse tout en explorant la logique qui sous-tend son discours. Ces techniques sont illustrées par le tableau 4.

Tableau 4. Procédés de l'entretien critique²⁰

Procédés	Définitions ²¹
Vérifier la démarche de réflexion du sujet	Il s'agit de vérifier si le participant s'ennuie et cherche à répondre au plus vite pour en finir, ou bien s'il adopte une attitude de réflexion et de recherche.
Contre-argumenter la réponse du sujet	Il s'agit d'intervenir en suggérant des réponses différentes que celle proposée par le sujet afin de mesurer la stabilité et la force de sa réponse.
Creuser la réponse du sujet	Il s'agit d'amener le sujet à préciser et justifier sa réponse pour comprendre ses raisons et explorer des significations (Bertaux, 2010).
Confronter sa réponse	Il s'agit de confronter une réponse particulière du sujet avec celles qui ont été recueillies auprès d'un ensemble de sujets, dans le but de vérifier sa solidité.

Afin d'utiliser efficacement ces procédés d'entretien critique et comme suggéré par Piaget (1926), nous avons conduit des entrevues pilotes auprès de quatre jeunes Haïtiens (autres que ceux sélectionnés pour l'étude) afin de recueillir leurs points de vue, questions/réponses et vocabulaire, ce qui nous a permis d'une part, de mieux apprivoiser les divers contextes entourant le phénomène de la réussite scolaire chez les jeunes d'origine haïtienne, et de confronter ou contre-argumenter, en cours d'entrevue, les réponses des participants retenus pour l'étude, d'autre part. Cette

²⁰ Source : développés par Piaget

²¹ Définitions tirées de l'ouvrage « Psychologie de l'éducation Tome 1, l'école » (Merri et Pichat, 2007)

stratégie méthodologique a permis non seulement de vérifier la solidité du raisonnement du sujet et la fidélité de sa réponse (Piaget 1926), mais aussi, de rester conforme avec l'effort d'investigation et d'approfondissement de la connaissance, requis pour mener à bien le travail d'analyse poursuivi dans le cadre de cette recherche.

4.6 Évolution de la collecte de données

Durant le processus de recrutement et de la collecte de donnée, nous avons rencontré trois niveaux de difficultés qui nous ont amenée à trouver des solutions pour y remédier, afin que la collecte de données soit valide et fiable. La nature de ces difficultés et les approches proposées pour les contourner font l'objet de la section qui suit.

4.6.1 Difficultés rencontrées au cours du recrutement et des deux premières entrevues

Premièrement, durant la procédure de recrutement, dès les premiers contacts, les sujets intéressés par la recherche, ont clairement exprimé leur réticence à élaborer autour d'un thème qui leur serait imposé en entrevue ou encore à révéler des aspects de leur vie intime.

Deuxièmement, nous avons réalisé qu'il était difficile pour les deux premières participantes de l'étude d'évoquer des souvenirs descriptifs de certains événements de leur passé.

Troisièmement, durant l'entrevue, ils avaient de la difficulté à comprendre de façon spontanée à quoi pouvait correspondre une « situation particulière » telle que définie dans notre étude, et à la décrire en mettant l'accent sur les faits et les actions qui y prennent part. Malgré l'utilisation des procédés méthodologiques proposés par Pastré (2011), Vermersh (1994), et Piaget (1926) à cet effet, les deux participants avaient

tendance à faire référence à de vagues évènements au lieu de raconter des situations spécifiques. Ils avaient tendance à employer des termes généraux, parfois même équivoques. Par exemple pour expliquer le rôle de leur enseignant dans leur apprentissage, certains jeunes avaient tendance à décrire la personne plutôt que les actions mises en place par cet enseignant pour favoriser leurs apprentissages (ex., « ce qui m'a aidé c'est que le prof était gentil »).

Pour contourner ces difficultés, nous avons réfléchi à des stratégies aptes à faciliter le processus de la collecte de données.

4.6.2 Approches méthodologiques proposées pour remédier aux difficultés rencontrées

Difficulté 1 : La réticence des jeunes à révéler des aspects de leur vie intime

Malgré les mesures prises pour rassurer les sujets sur le respect de l'anonymat et de la confidentialité lors de l'entrevue, les sujets intéressés par l'étude étaient encore réticents à l'idée de dévoiler des aspects intimes de leur vie. Pour pallier cette difficulté, nous avons opté pour une modalité d'entrevue à caractère semi-dirigé avec un grand niveau de liberté afin d'offrir au participant l'espace nécessaire pour aborder les thèmes de son choix.

De ce fait, dès le premier contact téléphonique, nous avons proposé au participant de choisir et d'apporter un objet significatif, telle qu'une photographie personnelle ou un journal intime, à partir duquel il souhaiterait amorcer l'entrevue. L'idée d'inclure de tels objets significatifs lors des entretiens de recherche, s'inspire : 1) de l'apport de la neuropsychologie dans le domaine des récits de vie et de la mémoire autobiographique (Bissonnette, 2012; Burrick, 2010; Jopeck 2004); 2) de l'efficacité de l'usage des photographies en contexte de psychothérapie (Civalleri, 2005; Danchin, 2008). Ces deux sources d'inspiration seront décrites successivement. Toutefois, au

préalable, il est important de préciser que notre décision d'inviter les participants à apporter des objets significatifs, n'est pas étrangère à la démarche d'analyse privilégiée dans cette recherche : cette stratégie méthodologique, nous a permis de nous rapprocher autant que possible du contexte de vie social du participant, favorisant ainsi une meilleure compréhension du phénomène à l'étude. Or, cet effort d'investigation et de travail d'approfondissement est incontournable dans une démarche d'analyse qui vise à aboutir à une théorisation du phénomène à l'étude (Couture, 2003).

Influence de la neuropsychologie : Les travaux menés en neuropsychologie dans l'étude des récits de vie associent ces derniers à la mémoire autobiographique qui « s'étaye sur les événements vécus, à travers leurs aspects temporels et spatiaux (images) et sur leurs caractéristiques perceptives (bruits, odeurs), cognitives et affectives (émotions) » (Burrick, 2010, p. 24). Cette mémoire est d'autant plus stimulée en présence d'un matériau visuel (Bissonnette, 2012; Burrick, 2010). En effet, bien que l'évocation de souvenirs d'évènements généraux constitue la colonne vertébrale du récit de vie, celui-ci peut être enrichi par des souvenirs spécifiques en présence d'une stimulation visuelle de cet évènement (Bloch, 1995; Viard, 2008), telle que les photographies qui reflètent la trace d'un moment de vie particulier et important, appartenant à l'histoire de la personne (Bissonnette, 2012). C'est sur la base de ces constats que nous avons décidé d'inclure les photographies personnelles en entretien, comme moyen de « reconnaissance visuelle [...] d'un évènement important de la vie » (Bissonnette, 2012, p. 4).

Les photographies, outil thérapeutique : Par ailleurs, les photographies sont utilisées comme outil de travail clinique en contexte de psychothérapie, et ce, pour leur potentiel de catalyseur de la communication. Elles facilitent le dialogue entre le thérapeute et son patient, et favorisent l'émergence de réflexions utiles pour le travail clinique. Le psychothérapeute s'appuie sur le postulat théorique principal de

l'approche psychanalytique pour justifier l'efficacité thérapeutique de l'usage des photographies – postulat selon lequel l'inconscient se manifeste, entre autres, par des images – (Danchin, 2008).

Sur la base de l'ensemble de ces considérations, nous avons envisagé l'usage des photographies comme objet de reviviscence facilitant ainsi le processus d'évocation des souvenirs chez les participants de cette recherche. Ce moyen a représenté une porte d'entrée efficace pour accéder en toute délicatesse à la vie du sujet. Ce procédé a permis de mener les entretiens de façon non-directive, n'imposant aucune chronologie temporelle, aucun thème spécifique au participant – une souplesse au plan de l'exploration des thèmes choisis, appréciée par le répondant, car celui-ci se sentait maître de son entretien (Gilbert, 2007). Ainsi, « le savoir est attribué au sujet » (Gilbert, 2007, p. 276) et la chercheuse était au service du participant du fait de l'intérêt porté aux choix inhérents à son récit, « ce qui suppose d'emblée chez [nous en tant que] chercheur l'ouverture à de nouveaux savoirs et la tolérance à l'inconnu » (Gilbert, 2007, p. 276). Cette posture, en cohérence avec la philosophie même de la méthode de recherche qualitative (Paillé & Mucchielli, 2006), a favorisé l'établissement d'un lien de confiance entre nous et le participant.

Par ailleurs, en cours d'entrevue, l'écoute empathique a été un aspect fondamental au développement de la résonance empathique et de l'alliance avec eux. Se sentant respectés et écoutés dans ce qu'ils vivent, les participants ont fait preuve de générosité dans le dévoilement de certains aspects de leur vie.

Difficulté numéro 2 : Embarras à faire émerger des souvenirs

Les participants amorçaient leur récit par la phrase suivante : « ouf! Je n'ai pas une bonne mémoire! », et commençaient automatiquement par évoquer la contribution de leur caractéristiques personnelles dans leur réussite scolaire. Il était laborieux pour eux de raconter des souvenirs liés à des événements en particulier. Sachant que le

processus d'évocation de souvenirs associés à des situations de vie particulières figure parmi la compétence mnésique la plus complexe (Picard, Eustache & Piolino, 2009), il était important de réfléchir à une façon d'en faciliter le processus.

Rappelons que la mémoire autobiographique est constituée de l'ensemble des souvenirs du passé propres à une personne, accumulés depuis sa naissance et qui participent à sa construction identitaire (Piolino, 2009). Compte tenu de cela, il est nécessaire de trouver un moyen de faciliter l'évocation de tels souvenirs pour apporter des éléments de réponse à la question de recherche numéro 2.

La mémoire autobiographique est non seulement associée aux événements vécus par une personne, mais aussi à la dimension perceptive, cognitive et affective accordée à ces événements (Piolino, 2009). En raison de ces deux caractéristiques, les personnes sont capables de se souvenir davantage des événements de vie associés à une émotion (Burrick, 2010), et il est possible de faire émerger des souvenirs jusque-là enfouis et ignorés, grâce à la stimulation d'un état affectif (Bloch, 1995). Par ailleurs, du fait de son lien direct avec la mémoire visuelle et émotionnelle, la mémoire autobiographique est d'autant plus stimulée en présence de représentations visuelles d'un événement ayant une connotation émotive (Viard, 2008), telles qu'une photographie.

En résumé, les composantes affectives et visuelles d'un événement joueraient un rôle important dans sa reviviscence de celui-ci. Ces constats nous ont convaincue de l'importance d'impliquer ces deux composantes pour favoriser le processus d'évocation des souvenirs, et ont motivé notre choix méthodologique d'inclure des photographies personnelles ou tout matériel significatif en entretien de recherche. La majorité des participants ont apporté des photos personnelles, d'autres, un journal intime, ou encore un prix associé à une compétition sportive.

Difficulté numéro 3 : Difficulté à décrire des faits en détail

Plutôt que de décrire des situations et détailler des faits spécifiques, les premiers participants de la collecte de données amorçaient leur récit par une description de leur personne ou encore, commençaient par relater des événements de vie dans leurs aspects généraux. Les études en neuropsychologie portant sur la mémoire autobiographique ont montré que de manière générale, pour se souvenir d'une situation en détail, une personne fait « appel indirectement à des aspects généraux des périodes et événements » (Burrick, 2010, p. 25). Ceci est lié aux fonctions spécifiques des différents systèmes qui constituent la mémoire en général (Picard, Eustache & Piolino, 2009) et qui interviennent en situation de récit de vie (Burrick, 2010). En effet, la mémoire autobiographique est associée étroitement à la mémoire épisodique, soit la mémoire spécifique qui donne accès à la remémoration des faits et aux savoirs acquis non contextualisés (Tulving, 1972, cité dans Burrick, 2010, 2009) (« on le sait, mais on ne sait plus comment on l'a su » (Burrick, 2010, p. 24)). Elle est également en lien direct avec la mémoire sémantique, qui permet une « contextualisation des souvenirs » (Burrick, 2010, p. 24). Sur la base de ce constat, l'idée d'inclure une photographie personnelle ou tout type de matériel significatif pour le participant, se défendait davantage, car nous soulevions le postulat selon lequel, le moyen choisi par le jeune d'origine haïtienne, serait susceptible d'avoir été l'objet de discussion fréquente avec ses amis, ou avec lui-même.

Par ailleurs, pour faciliter davantage la tâche du participant durant l'entretien, nous avons commencé par lui définir ce que nous entendons par « situation » dans cette étude, tout en prenant soin de lui préciser que l'accent seraient porté sur les situations de vie qui ont fait appel à ses capacités d'adaptation. Dans un deuxième temps, nous avons développé une activité – que nous nommons « Pressage d'oranges » – à travers laquelle nous avons placé le participant en contexte d'apprentissage pour lui permettre de mieux saisir la tâche demandée en entrevue. Pour ce faire, nous nous

sommes inspirée de l'approche de la psychoéducation²² en tant que méthode d'intervention (Renou, 2005) pour favoriser un apprentissage particulier chez le jeune.

Une intervention de nature psychoéducative correspond à une intervention spécialisée agencée par l'éducateur qui propose au jeune, dans « l'ici » et « le maintenant », un défi d'adaptation qu'il doit relever. Ce défi, ajusté à son potentiel actuel, a pour objectif de développer chez le jeune des apprentissages spécifiques (Gendreau, 2001). Les interactions autour de cette intervention, visent à « soutenir et accompagner celui-ci dans sa démarche vers un meilleur équilibre face à lui-même et à son entourage » (Renou, 2005, p. 38). Située dans une perspective développementale l'approche psychoéducative s'inspire de l'un des apports théoriques de Piaget (1926) – notions d'accommodation et d'assimilation comme stratégies d'adaptation développementales – pour asseoir son modèle d'intervention basé sur les notions de « déséquilibre, d'interaction et d'équilibre » (Gendreau, 2011, p. 30). Sur la base, entre autres, de cette principale considération, Gendreau développe un modèle d'intervention pour les jeunes aux prises avec des difficultés d'adaptation, nommé « modèle du processus adaptatif du sujet en difficulté » (Renou, 2005, p. 36). Ce modèle illustre l'interaction des trois pôles qui interviennent dans l'adaptation du jeune : 1) le pôle de la personne, incluant le sujet et l'intervenant; 2) le pôle des conditions externes représentées par la réalité matérielle proposée au sujet; 3) le pôle de l'interaction, définie tant par ce que vit le sujet quand il entre en contact avec cette réalité, que par ce qu'il vit avec l'éducateur, et l'éducateur avec lui (Gendreau 2001; Renou, 2005).

²² La formation acquise durant nos trois années de baccalauréat en psychologie et psychoéducation, nous ont permis de solliciter les notions inhérentes à l'approche psychoéducative pour les mettre au service de cette recherche.

Dans le cadre de cette étude, la planification de l'activité « Pressage d'oranges » s'est déroulée en respectant les étapes essentielles du modèle d'intervention psychoéducatif de Gendreau (2001). Le tableau 5 illustre l'opérationnalisation de ces étapes.

En cours d'entretien, se sentant rassurés et soutenus dans la formulation de leur discours, le sujet se dévoilait davantage et acceptait, à notre demande, de clarifier ses propos en les illustrant par des exemples de vie précis : « tu dis que ton enseignant était gentil, à quoi le voyais-tu? Raconte-moi une situation à travers laquelle tu pouvais voir que ton enseignant était gentil? ».

Tableau 5. Activité de nature psychoéducatif « Pressage d'oranges »

Étapes du modèle d'intervention psychoéducatif de Gendreau (2001)	Opérationnalisation de ces étapes
<p>Étape 1 : L'Observation systématique</p> <p>Observer de façon systématique la conduite de la personne dans des situations de vie variées.</p>	<p>Cette étape correspond, dans le cadre de cette recherche, aux observations associées aux difficultés des participants à décrire une situation particulière lors des entretiens pilotes.</p>
<p>Étape 2 : La planification</p> <p>Planifier une activité spécifique visant un apprentissage particulier.</p>	<p>Dans le cadre de cette étude, nous avons planifié une activité qui vise à pallier la difficulté de la description des situations. À cet effet, dans le but d'initier le participant à une tâche descriptive, nous l'avons invité à presser du jus d'orange en utilisant la plus belle orange pour obtenir un verre de jus d'orange pressé. En même temps, il devait décrire chacun des gestes posés à cet effet et justifier le choix de l'orange ciblée.</p>
<p>Étape 3 : L'organisation immédiate et concrète</p> <p>Mettre en place toutes les conditions nécessaires à la réalisation de ces activités.</p>	<p>Avant chaque début de rencontre, nous avons agencé toutes les conditions pour mener à bien l'activité en question. Nous avons mis à la disposition du participant le matériel suivant : un bac d'oranges à texture de pelure différente, du sucre, un presseur peu fonctionnel, un verre, un couteau, une cuillère et des essuie-tout. Le choix d'offrir des oranges à apparences diverses, et de proposer un presseur dysfonctionnel était volontaire, car nous souhaitions observer les actions mises en place par le participant pour s'adapter à ce presseur, et écouter les justifications apportées en lien avec l'orange ciblée.</p>
<p>Étape 4 : L'animation des activités à travers un vécu partagé avec la personne</p>	<p>En interaction continue avec le participant, nous avons guidé le jeune dans sa démarche. Nous avons commencé par lui donner la consigne de départ suivante : « aujourd'hui on sollicite tes services, car tu es un expert en fabrication du meilleur jus d'orange de la ville. Voici le matériel suivant à ta disposition : un bac d'orange, du sucre, un presseur, un verre, un couteau, une cuillère et des essuie-tout. Je te demande de choisir parmi ces oranges, une seule orange, la plus belle, pour en faire un jus d'orange. Tout en faisant ton jus, je te demande de décrire chacune des actions que tu poses à haute voix, et de me justifier en même temps le choix de ton orange ».</p> <p>Durant l'activité, nous avons renforcé verbalement les comportements attendus et nous sommes intervenue au besoin pour susciter l'apparition d'autres. À titre de premier exemple, lorsque le jeune</p>

	<p>décrivait ses actions et qu'il disait « je choisis l'orange la plus belle », nous lui demandions de préciser : « à quoi tu vois qu'elle est belle, comment l'as-tu choisie? ». Le participant répondait : « je choisis celle qui a le moins de taches », ou encore « celle qui est la couleur la plus orange », ou encore « je la palpe, je prends celle qui semble la plus juteuse, la plus molle ». À titre de second exemple, lorsque le participant mentionnait qu'il avait de la difficulté à utiliser efficacement le presseur, nous légitimions sa remarque tout en lui demandant toutefois de faire de son mieux avec ce qu'il avait à sa disposition.</p>
<p>Étape 5 : L'utilisation des éléments les plus significatifs intervenus durant l'activité</p> <p>Utiliser ces éléments à « des fins de conscientisation des vulnérabilités et capacités adaptatives du jeune en situation, pour favoriser une généralisation à d'autres situations » (Gendreau, 2001; Renou, 2005).</p>	<p>Nous avons pris le soin d'expliquer au participant, en fin d'activité, en quoi celle-ci s'apparentait à une situation particulière. Du fait de son caractère imprévu et inattendu sollicitant une adaptation particulière de la part du jeune, cette activité pouvait illustrer ce que nous entendions par « situation particulière ».</p> <p>De plus, nous avons pris le temps de mettre en exergue les capacités d'adaptation du participant perçues durant les moments laborieux de cette activité afin de lui demander de les transposer en entrevue pour décrire les actions mises en place afin de s'adapter à des situations particulières : « j'ai mis à ta disposition un presseur difficilement utilisable afin d'observer ce que tu pouvais faire pour faciliter ta tâche. J'ai vu que tu as utilisé tes doigts, le couteau, pour t'en sortir, je te félicite ».</p> <p>Enfin, nous avons rappelé au participant la description précise qu'il a faite pour justifier le choix de son orange, en lui demandant de continuer sur cette voie au moment de justifier, en entretien, les raisons qui l'ont amené durant sa vie à poser telles ou telles actions : « en résumé, il s'agira, dans cette entretien de me raconter des situations particulières de ton choix, auxquelles tu as dû t'adapter durant ton parcours scolaire, de me la décrire comme tu viens de le faire ici dans cette situation de pressage de jus, de m'expliquer en quoi cette situation a été particulière pour toi, de me décrire ce que tu as fait exactement pour t'y adapter, et enfin ce qui t'a poussé à t'y adapter de cette façon. Ne t'inquiète pas, je vais te guider au besoin ».</p>
<p>Étape 6 : L'évaluation post-intervention de l'atteinte des objectifs</p>	<p>L'efficacité de cette activité a pu être observée dès les premières minutes qui ont suivi le début des entretiens de notre collecte de données. Les participants parvenaient rapidement à raconter des situations de vie précises, tel qu'attendu. Par ailleurs, en cours d'entretien, lorsque le participant omettait de préciser sa pensée, il suffisait de lui mentionner la phrase suivante : « rappelle-toi... l'orange est belle », et il parvenait rapidement à se reprendre pour illustrer ses propos par des termes concrets.</p>

4.7 Analyse thématique des entretiens

Au préalable, une analyse descriptive des caractéristiques sociodémographiques des participants a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS sous la plateforme Windows (version 17.0, SPSS Inc., Chicago, IL).

Pour l'analyse qualitative de nos données, nous avons choisi une démarche d'analyse thématique.

4.7.1 Description et pertinence

L'analyse thématique correspond à un travail de repérage et de documentation de traitement des données « faisant intervenir des procédés de réduction de données » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 161) qui permettent de dégager les thèmes principaux et pertinents à nos questions de recherche, et de documenter la fréquence absolue²³ à laquelle ils se retrouvent d'un entretien à un autre et la manière dont ils se regroupent entre eux (Paillé & Mucchielli, 2008). Ces deux fonctions inhérentes à l'analyse thématique suscitent chez le chercheur un travail de réflexion subséquent qui peut le motiver « à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives » (Paillé, 1996, p. 184).

Du fait de notre désir de stimuler la recherche entourant la réussite scolaire des jeunes de la communauté haïtienne, le but ultime de cette thèse est de parvenir à proposer

²³ Les fréquences rapportées dans la thèse sont des fréquences absolues (c'est-à-dire des effectifs, nombre de participants), lesquelles donnent un ordre de grandeur pour le lecteur, sans pour autant prétendre à une fréquence représentative au-delà de l'échantillon de la recherche.

une théorisation qui mette en lumière, selon la perception des jeunes d'origine haïtienne, les processus impliqués dans leur réussite scolaire. À cet effet, nous avons considéré que l'analyse thématique représentait la méthode d'analyse qualitative la plus pertinente dans un tel contexte d'étude. La section qui suit présente les différentes étapes du travail d'analyse mené, lesquelles nous ont permis d'aboutir à un modèle conceptuel qui rend compte de ces processus.

4.7.2 Description des étapes de la démarche d'analyse thématique

Codification

Le codage consiste à extraire les passages de l'entrevue jugés pertinents par rapport aux questions de recherche, pour ensuite les soumettre à l'analyse et les coder (Van Der Maren, 1996). Le codage consiste à attribuer une marque, un mot ou encore une expression à un matériel du verbatim (Paillé, 1996; Van Der Maren, 1996). Il est important de préciser que « l'élément codé est toujours [porteur] d'une unité de sens » (Van Der Maren, 1996, p. 432).

Afin de nous rappeler du contexte dans lequel s'inscrit l'information pertinente recherchée, une première lecture sommaire de l'entretien à coder a été réalisée, suivie d'un court paragraphe que nous avons rédigé pour émettre nos premières impressions, faire ressortir les thèmes les plus marquants et laisser libre cours à nos interprétations spontanées qui peuvent y être associées (Van Der Maren, 1996).

Ensuite, une deuxième lecture a été amorcée, mais cette fois, en portant une attention particulière à chacune des phrases du verbatim transcrit, afin de repérer les passages significatifs et de dégager les éléments importants du discours du participant sur lequel porte l'analyse. Un travail d'identification des extraits importants (usage d'un code de couleur), et de reformulation de ces éléments en des termes pertinents est effectué (Mucchielli, 2009; Paillé & Mucchielli, 2008; Van Der Maren, 1996), en

nous posant au préalable la question suivante : « qu'est-ce que le participant nous raconte? ». Nous avons tenté de répondre à cette question en attribuant un code, – dans la marge du verbatim (Méliani, 2013) –, pour progressivement dégager l'essence du discours du sujet (Paillé, 1994, 1996; Paillé & Mucchielli, 2008).

Thématisation

Sur la base de ce qui a été codé, l'étape de thématization correspond à l'attribution d'un thème à un corpus de données regroupées entre elles et dont la convergence est en cohérence avec le phénomène à l'étude (Van Der Maren, 1996). Un thème correspond à un terme ou à un énoncé doté d'un certain niveau d'abstraction, qui permet de décrire un phénomène de nature socioculturelle ou psychologique, tel qu'évoqué par le participant (Paillé, 1996; Paillé & Mucchielli, 2008). Durant cette étape-ci de l'analyse, nous avons essayé de dépasser ce qui est rapporté littéralement par le participant, pour préciser nos données et faire ressortir, à partir de ce qui a été codé, des thèmes qui traduisent de façon « plus riche et plus englobante » les propos du sujet (Paillé, 1994, p. 159). Pour ce faire, nous nous sommes posée la question : « je suis en face de quel phénomène? De quoi s'agit-il ici? ». Nous avons essayé d'y répondre en dégagant les propriétés, les caractéristiques et attributs de chacun des thèmes. En octroyant un sens plus général aux données sélectionnées et codées, nous avons été en mesure d'élever le travail d'analyse vers un niveau d'enrichissement supérieur (Mucchielli, 2009; Paillé, 1994). Ce travail de thématization n'a pas été un processus immuable, car les thèmes ont changé au fur et à mesure que le travail d'analyse évoluait (Paillé, 1994; Paillé & Mucchielli, 2008; Van Der Maren, 1996).

Durant les deux premières étapes d'analyse (codification et thématization), nous avons fait preuve de prudence afin d'employer « des mots ou des expressions [résumant] les propos recueillis [qui sont] très près du témoignage livré » (Paillé, 1996, p.186) : ce type de codage – dit codage ouvert – a découlé d'une analyse purement inductive, car nous ne disposons pas « à l'avance d'un lexique » (Van Der

Maren, 1996, p. 436) préétabli de thématiques. Notre but était de « produire une nouvelle entrée lexicale [...] à chaque opération de codage » (Van Der Maren, 1996, p. 436) permettant ainsi de dresser une première liste provisoire des thèmes-clés adaptés aux questions de recherche. Cependant, bien que notre démarche d'analyse soit inductive, il n'a pas été surprenant de retrouver des rubriques similaires à certains concepts présentés dans le cadre théorique sur lequel nous nous sommes basée pour planifier les entretiens de recherche. Toutefois, elle a permis de mettre en relief des thèmes non prévus au départ.

Pour maximiser la fidélité du codage et de la thématisation, nous nous sommes assurée d'être le plus exhaustif possible au plan de l'analyse en utilisant à peu près tout le matériel à l'étude (Morrow, 2005). Pour maximiser la validité du codage, notre directrice de thèse s'est adonnée au travail de codage de près de la moitié des entrevues dont elle avait préalablement écouté les enregistrements, afin d'en arriver à un consensus sur les thèmes retenus (Van Der Maren, 1996).

Du fait de l'étendue de nos données empiriques, il aurait été possible de conclure le travail d'analyse par un approfondissement de la démarche de thématisation, et dresser ainsi une liste exhaustive des concepts-clés impliqués dans la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne, sous forme d'une typologie ou d'une description thématique (Paillé, 1994). Cependant, notre désir de proposer un modèle conceptuel explicatif et ancré empiriquement, des processus qui ont conduit ces jeunes à réussir à l'école malgré des difficultés de nature diverses, nous a motivée à poursuivre l'analyse en essayant de mettre en relation les rubriques/thèmes les plus pertinents afin d'en arriver à une théorisation (Paillé et Mucchielli, 2008).

4.8.3 Mise en relation et intégration

Afin d'en arriver à une mise en relation heuristique des thèmes retenus, nous avons tenté de répondre à des questions telles que « ce que j'ai ici, est-il lié avec ce que j'ai

là? En quoi et comment est-ce lié? » (Paillé, 1994, p. 167). Parmi les trois approches (empirique, spéculative, théorique) proposées par Paillé (1994) pour la mise en relation des rubriques, nous avons privilégié une approche empirique en nous basant uniquement sur l'ensemble des thèmes créés à partir de nos données.

Par la suite, nous avons pris une distance avec le corpus empirique afin de revenir aux objectifs de notre recherche et limiter ainsi notre cadre d'analyse aux besoins de celle-ci (Paillé, 1994; Paillé & Mucchielli, 2008). Pour ce faire, nous nous sommes posée les questions suivantes : « quel est le problème principal? Je suis en face de quel phénomène en général? Mon étude porte en définitive sur quoi? » (Paillé, 1994, p. 172). Ce travail de réflexion nous a permis d'aboutir à une théorisation du phénomène à l'étude en essayant de rendre compte de l'ensemble de ses manifestations et dimensions (Paillé & Mucchielli, 2008), ce qui nous a permis de proposer une compréhension, ancrée empiriquement, des processus impliqués dans la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne.

CHAPITRE V

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats rapportés dans cette section concernent les entretiens réalisés auprès de 16 participants et seront rapportés en référence à nos quatre questions de recherche. Tout d'abord, les résultats ont montré que les obstacles rencontrés en milieu scolaire, la rigidité de la structure éducative familiale et la vulnérabilité de leur environnement familial correspondent à trois catégories de situations de vie qui ont été difficiles pour les jeunes. Ces situations sont associées à une souffrance psychologique ayant menacé leur fonctionnement scolaire. Deuxièmement, les résultats indiquent que le poids de l'héritage socioculturel reçu et intériorisé par les sujets joue un rôle important dans le processus de leur réussite scolaire, suscitant en eux un élan de réussite. Troisièmement, les résultats montrent le rôle majeur de leurs caractéristiques personnelles dans le processus de leur réussite scolaire. Les jeunes y évoquent la contribution de leurs caractéristiques personnelles au plan de leur fonctionnement scolaire. Enfin, les résultats révèlent que les participants ont mis en place de façon autonome des actions spécifiques auxquelles ils s'identifient pour réussir à l'école. La présentation de ces quatre principaux résultats fera l'objet de ce chapitre. Au préalable, nous rapportons les résultats de l'analyse descriptive des caractéristiques sociodémographiques des participants qui ont constitué notre échantillon.

Il est intéressant de mentionner que les entretiens ont été source d'émotions pour les participants : il a été surprenant de constater à quel point un sujet a priori peu intrusif a pu les ébranler. En effet, le discours de la majorité des participants était

accompagné de pleurs, tant les souvenirs relatés en lien avec leurs expériences familiales, sociales et scolaires comportaient une charge émotionnelle amenant les jeunes à évoquer des sujets qui les ont marqués et auxquels on ne s'attendait pas. Ce constat témoigne de toute la dimension affective reliée à l'enjeu de la réussite scolaire. Par ailleurs, il est important de préciser que les sujets abordés l'ont été de façon spontanée : les jeunes n'ont nullement été contraints de parler de leur vie intime. Le choix d'aborder des aspects intimes pour expliquer leur réussite scolaire a été un choix personnel.

5.1 Description de l'échantillon

Notre échantillon était constitué de 16 jeunes québécois (12 femmes et 4 hommes) issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, âgés entre 19 et 25 ans; l'âge moyen était de 22 ans. Au total, 13 participants sur 16 terminaient leur première année universitaire au moment de la collecte de données. Parmi ceux-ci, 12 étaient admis dans un programme universitaire de baccalauréat ou certificat spécifique, et un participant suivait des cours en tant qu'étudiant libre. Trois participants sur 16 terminaient leur deuxième année de baccalauréat d'un programme universitaire dans lequel ils étaient admis. Le type d'études suivies par l'ensemble des jeunes de cette recherche, figure en annexe (annexe E).

Onze participants sur 16 ont déclaré un revenu familial annuel de 30 000\$ ou moins. Parmi ceux-ci, 7 ont des parents qui ont au moins 14 années de scolarité, ayant terminé le cégep ou son équivalent (tant en Haïti qu'au Québec) et amorcé des études universitaires (en Haïti et/ou au Québec). Toujours parmi ces 11 participants, 4 ont des parents qui ont comme plus haut niveau de scolarité – tant en Haïti qu'au Québec – soit le secondaire 5 (ou l'équivalent pour les études effectuées en Haïti), ou un diplôme d'étude professionnel (DEP) ou collégial (DEC) obtenu au Québec.

Au total, 5 participants sur 18 ont déclaré un revenu familial annuel situé entre 30 000 et 40 000 dollars. Parmi ceux-ci, 3 ont des parents qui ont terminé leurs études collégiales et/ou amorcé des études universitaires (niveau baccalauréat) au Québec, et 2 autres déclarent que le plus haut niveau d'étude atteint par leurs parents est un DEP.

Parmi les 16 participants, 14 disent avoir fréquenté une école privée tant au primaire qu'au secondaire.

Dans la section qui suit, les résultats permettant de répondre à chacune des questions de recherche de l'étude sont présentés. Dans chaque sous-section, les résultats issus des entrevues avec les participants sont exposés. Seules les thématiques les plus significatives seront rapportées et décrites; en revanche, celles qui sont plus rarement évoquées sont intégrées en annexe (annexe F), laquelle regroupe l'ensemble des résultats de la recherche.

5.2 Les situations de vie difficiles, influence négative potentielle sur la réussite scolaire

Question de recherche 1 : Selon la perception des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, quelles sont les situations particulières qui les ont conduits à mobiliser diverses ressources, dans le but de réussir à l'école?

Pour répondre à cette question, les jeunes d'origine haïtienne ont été invités à raconter des situations variées – inscrites dans un contexte de vie de leur choix – permettant de refléter leurs capacités d'adaptation. À cet effet, les jeunes évoquent des circonstances de vie associées à des difficultés de nature diverse, qui auraient pu

les prédestiner à des échecs scolaires récurrents – voire un décrochage scolaire. Ils²⁴ ont dû y faire face en acceptant de les affronter afin de les surmonter et d’orienter leur rendement académique vers la réussite scolaire.

Nous tenons, d’abord, à souligner que la plupart des souvenirs évoqués par les participants, pour relater des moments de vie difficiles, sont situés à une période précise de leur parcours scolaire (secondaire et cégep). Le primaire est en général associé à des souvenirs agréables inscrits sous le signe de la sérénité, de l’insouciance et de la réussite académique.

5.2.1 Situations défavorables à la réussite scolaire

Les résultats indiquent que les difficultés rencontrées dans le milieu scolaire et la rigidité de la structure éducative parentale, jumelés à un environnement familial problématique, correspondent aux situations défavorables les plus fréquemment rapportées par les jeunes, qui auraient pu les inciter à abandonner l’école. Le tableau 6 présente ces éléments selon leur ordre d’importance.

²⁴ Pour ne pas alourdir le texte, nous nous conformons à la règle qui permet d'utiliser le masculin avec la valeur de neutre. L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

Tableau 6. Situations de vies difficiles

Situations de vie difficiles	Nombre de participants rapportant cette situation
<u>Difficultés rencontrées dans le milieu scolaire</u>	13 participants
- Rigidité de la structure éducative scolaire	9 participants
- Relations interpersonnelles difficiles	5 participants
<u>Difficultés rencontrées dans le milieu familial</u>	14 participants
- Rigidité de la structure éducative parentale	9 participants
- Environnement familial problématique	10 participants

Difficultés vécues dans le milieu scolaire

Rigidité de la structure éducative scolaire : Un peu plus de la moitié des participants (neuf participants) ont rapporté une lourde charge de travail, des méthodes pédagogiques exigeantes et menaçantes, des rapports affectifs difficiles avec les enseignants, et un manque de reconnaissance de leurs compétences comme étant des facteurs reflétant une rigidité de la structure éducative scolaire à laquelle ils ont eu de la difficulté à s'adapter.

La lourde charge de travail est évoquée par cinq participants en raison d'une quantité importante de devoirs à effectuer. En plus de la transition primaire-secondaire qui impose aux élèves une structure et une charge de travail plus exigeante, ces jeunes font

face aux exigences imposées par leur établissement et qui sont propres au règlement de l'institution scolaire fréquentée. Par exemple, des échéanciers serrés pour rendre leurs travaux scolaires étaient imposées à ces participants, entraînant ainsi une fatigue affectant leur motivation scolaire, telle qu'évoquée par la participante 15 :

Dans ce secondaire, c'est vraiment demandant, il y'avait beaucoup de devoirs [...] je rentrais le soir, je passais toute la soirée à faire mes devoirs, des fois je ne terminais pas parce qu'ils en donnaient vraiment beaucoup beaucoup. C'était vraiment vraiment démotivant [...] j'ai toujours été habituée à travailler, mais là ils en mettaient, mettaient, ça me décourageait (P15)²⁵.

Des méthodes pédagogiques exigeantes et menaçantes sont rapportées par sept participants qui expliquent que l'un des défis auxquels ils ont dû faire face durant leur scolarité au secondaire est la rigidité du fonctionnement scolaire. D'emblée, ils racontent avec tristesse des souvenirs douloureux liés à des méthodes pédagogiques strictes, menaçantes, non sécurisantes, avec parfois des défis d'apprentissages non adaptés à leur potentiel. Ces souvenirs peuvent correspondre à des menaces de renvoi formulées par les figures d'autorité (enseignants, direction), en réaction à la démotivation scolaire du jeune – menaces pouvant renforcer les exigences parentales élevées : « mes parents étaient vraiment stricts à la maison, j'étais obligée d'étudier mais je n'avais pas de bonnes notes [...] Au secondaire 3, les [enseignantes] m'ont menacée de me renvoyer [...] mon père était fâché [...] psychologiquement je n'étais pas bien du tout [...] », comme rapporté par la participante 1. Ces menaces ont été mises à exécution pour certains, pour qui l'alternative du redoublement a été refusée,

²⁵Dans le but de préserver l'identité des participants, des numéros ont été attribués aux jeunes de l'étude à des fins d'identification. Ceux-ci sont alors nommés dans le texte par la lettre « P » pour « participant » suivie de leur numéro d'identification.

les enseignants estimant que le potentiel du jeune n'était pas adapté au rythme pédagogique de l'institution scolaire :

Je me suis fait un peu renvoyer de mon école parce que je n'avais pas des bonnes notes [...]. Dans cette école-là, je ne sais pas si c'était trop dur pour moi, la façon qu'ils expliquaient la matière, peut-être que je n'arrivais pas à comprendre [...]. Au lieu d'expliquer quelque chose de compliqué de façon simple, ils disent plein d'affaires compliquées [...] Je pense que c'était trop dur, c'était juste trop dur pour mon niveau (P6).

Ces souvenirs amers peuvent correspondre également à la mise en place, par les enseignants, d'un style d'encadrement scolaire jugé trop strict voire injuste, régi par un système de renforcements et de punitions (notes ou devoirs scolaires) décourageant. L'attribution des notes scolaires pouvait être conditionnelle à :

1) la perception que les enseignants se font du comportement adopté par l'élève à l'école : « ça c'était dur, car les profs n'évaluaient pas uniquement sur nos notes mais sur le comportement aussi. Moi je me tenais qu'avec des Noires, des filles un peu folles, on niaisait [...] les profs disaient [à mes parents] que j'étais une mauvaise influence » (P9).

2) la qualité de la relation affective qu'ils entretiennent avec l'élève : « le prof fonctionnait avec une méthode de pensée comme... si un élève a 55%, [...] à la fin de l'année si le prof t'aimait pas il va te laisser à 55, mais s'il t'aime va te mettre à 60 » (P11).

Ce type d'encadrement est décrit par les participants comme étant un générateur d'épuisement, de frustration, de découragement et de démotivation scolaire :

J'étais à bout [...] il y avait beaucoup d'encadrement, j'étais à bout de l'encadrement. [...] Par exemple, tu sais, on a une réponse à donner, on

veut lever la main... ah non...elle, elle voulait qu'on lève la main comme ça [coude sur la table, index]. Quand on levait la main comme ça [tout le bras levé], c'est pour une urgence. Mais on pouvait oublier... à chaque fois elle nous donnait une conséquence comme recopier 24 verbes pour le lendemain, plus tous les devoirs, c'était un peu fâcheux, fâchant [...] En plus, si je ne terminais pas un devoir [...] parce que j'étais épuisée, je savais que j'allais avoir une conséquence, ça me frustrait, j'étais des fois obligée une fois de me réveiller plus tôt, à 5h du matin, pour terminer mes devoirs, mais on est en secondaire 1... J'étais épuisée (P15).

Des rapports affectifs difficiles avec les enseignants ont été rapportés par cinq participants qui confient que leur implication scolaire est fortement liée au degré d'appréciation qu'ils ont à l'égard de leurs professeurs. Ils illustrent leur propos en racontant avoir ressenti une urgence à quitter leur institution scolaire, pour trois principales raisons :

1) parce qu'ils « n'aimai[ent] pas [leurs] professeurs [...] qui étai[ent] trop sévères » (P15) : « au secondaire X²⁶, ça m'tentait pas d'étudier [...] J'avais des professeures elles arrivaient, elles nous demandaient de quitter le cours, elles nous disaient "dehors", avant même que le cours ne commence. J'étais comme, "ok... Forget²⁷", genre... mieux vaut sortir sans s'obstiner » (P13);

2) parce que leurs compétences n'étaient pas reconnues à leur juste valeur : « il y avait une prof qui me disait : "ah tu ne vas pas réussir, tu peux partir parce tu vas être renvoyée", donc [...] je n'aimais pas cette prof donc je n'écoutais pas dans ces cours [...] pis je n'avais pas vraiment des bonnes notes dans ses cours » (P11);

²⁶Dans le but de protéger la confidentialité des renseignements fournis, le nom des lieux ou de toutes personnes évoquées, ont été remplacés par la lettre X.

²⁷ « Ok, oublie » [Note traduction]

3) parce que certains professeurs ne manifestaient pas d'intérêt à leur égard ou ne toléraient pas l'expression de leur personne dans leur fonctionnement scolaire :

Tu vois je suis en train de te parler, par exemple. Je vais faire des blagues, je ne vais pas te répondre directement strict strict strict. Par exemple si tu me poses une question, je te donne la réponse à ta question tout en ajoutant d'autres éléments qui n'ont pas un rapport direct avec ta question [...] je peux dire qui je suis, j'ai ma touche d'humour mais en même temps je vais te répondre franchement à tes questions [...]. Tandis qu'au secondaire X si on te pose une question, tu dois me répondre à cette question, genre tu ne fais pas de blagues, tu ne contournes pas la question, tu ne mets pas de ta personnalité dans la question (P13).

En outre, le fait de savoir qu'ils devaient supporter « les mêmes professeurs d'année en année », « des professeurs qu'[ils] n'aimaient pas » (P15), était une grande source de frustration et de démotivation pour ces jeunes. Cet état de fait engendrait « des petits accrochages avec des profs » (P15) liés à leur résistance à se conformer aux attentes des enseignants. Leur résistance était exacerbée en présence d'un enseignant qui ne croyait pas en leur potentiel et en leurs capacités de réussite, catalysant ainsi le processus de démotivation scolaire et altérant leur rendement académique.

Vulnérabilité relationnelle : Cinq participantes racontent la douleur du souvenir associé à des relations interpersonnelles difficiles au secondaire ou au cégep. Les comportements de rejet et d'hypocrisie adoptés par les pairs sont des éléments évoqués à cet effet pour illustrer les obstacles auxquels les jeunes se sont heurtées au moment de tisser des liens d'affiliation avec le groupe majoritaire de l'école, engendrant et exacerbant un sentiment d'exclusion. À cet effet, une participante rapporte l'expérience négative vécue dans le cadre d'une activité sportive, le basket, qui représentait pour elle, le levier de sa motivation scolaire. Elle y explique le rejet qu'elle a subi de la part de ses coéquipières de l'équipe de basket du cégep dans laquelle elle jouait, à partir du jour où elle a dénoncé leurs commérages gratuits et blessants.

[...] Oh mon Dieu! On ne me faisait plus de passe dans les *games* [...] On est sur le terrain, je me faisais bousculer des fois dans les pratiques. Des fois on devait se mettre deux trois sur un panier pour faire des exercices, j'étais toujours rendue à être toute seule. Elles se mettaient 4-5 et moi toute seule. Je n'ai jamais compris ça. J'ai joué toute ma vie au basket, les garçons quand ils jouent, peu importe ce qui se passe à l'extérieur, quand ils jouent, ils jouent, tu comprends? [...] Non non non, les filles c'est un autre monde, il faut que ce soit le tirailage, le *drama*, c'est très *sneaky*²⁸, [...] je n'étais pas au courant que ça marchait comme ça [...]. Je suis tombée pas mal en dépression, ça m'a vraiment affectée. [...] Ça a impacté beaucoup, moi j'étais toujours en train de penser à ça. Je suis devant mes cahiers, le temps passe, je n'étudie pas [...] (P5).

L'absence d'amis proches ou de camarades issus d'une culture similaire est un autre élément qui a rendu laborieux le désir d'intégration sociale à l'école de certains jeunes, générant une source d'anxiété défavorable au processus de réussite scolaire. Par exemple, une participante raconte que « le secondaire [l']a vraiment détruite d'une certaine manière [car elle] n'avait plus d'amis, étais obligée de [se] tenir avec des gens qui étaient riches » (P1). Elle précise que ces gens étaient différents d'elle : « ça n'allait pas, nos vies n'étaient pas pareilles [...] j'étais *reject*²⁹, je n'étais pas aimée » (P1).

Ces premiers résultats révèlent que les exigences de la structure éducative et les conflictualités relationnelles constituent des obstacles inhérents au milieu scolaire, qui auraient pu augmenter leur risque de décrochage scolaire. Nous étions alors en mesure de soulever la question suivante, au moment des entretiens : qu'est-ce qui a amené ces jeunes à évoquer ces deux obstacles particuliers? Cette interrogation a permis de mieux comprendre le contexte relatif à ces obstacles. Plus de la moitié des participants racontent qu'ils ont dû faire face, simultanément, à deux autres

²⁸ « c'est très sournois » [Note traduction]

²⁹ « j'étais rejetée » [Note traduction]

difficultés : le sentiment de non-appartenance au milieu scolaire en raison d'enjeux liés à des inégalités sociales qui les séparent du groupe majoritaire, et des expériences discriminatoires dont ils ont été victimes.

Sentiment de non-appartenance au milieu scolaire : Neuf participants de l'étude évoquent de façon très spontanée les inégalités sociales qui les séparaient de leurs pairs au secondaire, ce qui a affecté le développement de leur sentiment d'appartenance au groupe majoritaire. En entrevue, c'est avec amertume qu'ils se remémorent comment leurs dispositions raciales et sociales (couleur de peau, niveau socioéconomique de leur parents) les ont placés en position d'infériorité par rapport à leurs pairs et les ont amenés à réaliser, contre toutes attentes, le rejet et les préjugés de nature discriminatoire dont ils pouvaient être la cible.

Ces jeunes décrivent la réalité de leur milieu scolaire comme étant socialement et culturellement différente de celle de leur milieu de vie immédiat, ce qui n'a pas représenté un terrain favorable à leur intégration sociale à l'école et au développement de leur sentiment d'appartenance. La plupart d'entre eux utiliseront des termes assez crus pour illustrer leurs propos et leur sentiment d'être en décalage avec leurs pairs, qualifiant leur environnement scolaire de milieu « à majorité de Blancs, riches, extrêmement snobs » (P1 et P8), susceptible d'exacerber un sentiment d'envie par rapport au groupe majoritaire. À cet effet, une participante racontera : « j'étais à l'école privée, tout le monde avait beaucoup d'argent sauf moi. J'avais d'autres amies haïtiennes, on était dans la même situation [...] j'avais une amie qui avait beaucoup d'argent, et j'étais vraiment jalouse d'elle » (P8). Ces inégalités sociales ont détourné certains de leurs études : leur priorité était désormais de pallier le sentiment d'infériorité par rapport à leurs pairs qui semblaient, à leurs yeux, jouir de conditions socioéconomiques permettant une réponse rapide et facile à leurs besoins matériels. L'engagement temporaire dans une activité lucrative, à l'âge de 16 ans, était la meilleure alternative pour eux, afin de se libérer de ce sentiment :

Quand tu es dans une école secondaire privée d'enfants de riches, [...] Tu vois la différence. On n'était pas pauvre pour autant, mais mes parents [...] ils économisaient leur argent [...] Alors tu veux être à la hauteur, parce que d'un côté, les parents veulent mettre leur argent pour d'autres priorités. Et toi tu veux autre chose. De ne pas pouvoir acheter ce que je voulais. Quand il y a une fille qui a le cellulaire de l'année et toi t'as pas encore de cellulaire. Ou quand tu vois ces gens qui voyagent à chaque année, et pendant les vacances de Noël [...] Donc quand j'ai eu ma première job à 16 ans, que là j'ai pu faire ce que je voulais. Mais avant ça je trouvais ça dur (P9).

En outre, quatre participants racontent avoir été victimes de préjugés tant de la part des figures d'autorité que de la part de leurs pairs. Ils disent avoir ressenti une profonde incompréhension et frustration, du fait des « préjugés [que les profs] ont sur la culture, sur les Noirs [...] et des idées préconçues qu'ils ont sur les Haïtiens » (P4), tels que « les Haïtiens vous êtes tous lents » (P2), ou encore, « ah les filles, c'est qu'on n'aime pas que vous soyez toujours ensemble [à la récréation], mais vous avez l'air d'une gang de rue [...] » (P1). À cet effet, ces jeunes admettent avoir vécu « un gros choc » quand ils ont commencé à réaliser qu'au lieu de les aider, « les profs [les] bloquaient » en leur faisant « passer *a hell of time*³⁰ » (P4).

Trois participantes évoquent des situations où elles ont été la cible de remarques dégradantes associées à leur couleur de peau. Deux d'entre elles révèlent avoir été rejetées par des jeunes de leur propre communauté, tel que l'illustre cette participante.

On m'a souvent traitée de bourgeoise Oréo³¹ : ‘‘pour qui elle se prend! ah elle est blanche de toute façon, elle n'est pas comme nous’’. Comme si je me prenais pour une autre parce je m'exprimais d'une autre façon que eux autres. J'ai un accent quand je parle en créole [...] pourtant à la maison on est très haïtiens, on est des gens terre à terre mais ce sont les autres qui te voient tellement [...] on m'a mis une étiquette à cause de la

³⁰ « passer un moment d'enfer, un moment pénible » [Note traduction]

³¹ « qu'elle était noire à l'extérieur mais blanche de l'intérieur » [Note traduction]

manière dont je parle, la manière dont je me maintiens. Je me suis retrouvée comme ok [...] je voulais changer de cégep (P5).

Deux jeunes filles disent avoir été « exclues » par le groupe de pairs de la culture majoritaire, car elles « étaient différentes » et ne ressemblaient pas aux autres filles « blanches, [aux] cheveux blonds, longs [...] », qui « [les] jugeaient d'une manière phénoménale » (P1 et P4), en raison de leur apparence physique. À cet effet, une participante raconte sa première journée de maternelle qui l'a profondément marquée : « je suis rentrée en milieu d'année en maternelle. So, je n'avais vraiment pas rapport. Pis un p'tit garçon, il est genre : « pourquoi t'es sale? » comme « qu'est-ce t'as? » C'est vraiment affreux que ça m'a frappée. » (P4). Une autre raconte un souvenir humiliant qui restera à jamais gravé dans sa mémoire :

C'est en secondaire 1, il y a une fille [...] qui avait décidé de faire le portrait de toutes les filles sur un gros babillard de la classe sur lequel on avait le droit de dessiner, et moi j'étais la seule Noire de la classe. Elle a dessiné le visage de toutes les filles, elle les a mis en beige et moi elle a juste pris un crayon brun pis elle l'a mis sur ma face, on ne voyait plus mes yeux, on ne voyait plus mon visage, on voyait plus rien. Tout le monde on voyait leur visage, puis moi on ne voyait plus rien. Et je lui ai demandé : « et pourquoi moi tu ne mettras pas du beige pour moi? » et je lui ai demandé d'une façon assez naïve [...] après elle a dit : « ben toi tu es noire, c'est ce qu'il fallait que je mette pour ta peau » [...] Puis ce jour-là, [...] j'ai vraiment réalisé : « ah ok, je ne suis pas comme les autres, différente des autres, [...] je détonne, je suis pas dans le groupe » (P1).

Les neuf participants confient l'effet négatif de ces inégalités sociales sur leur équilibre émotionnel : « je n'étais vraiment pas bien, je n'étais vraiment pas dans un bel élément [...] je me sentais différente, j'étais tellement différente des gens. J'ai des photos, tu vois je ne suis vraiment pas comme les autres [...] C'était horrible. » (P1). Ils précisent aussi l'impact sur leur performance académique : « [...] je n'ai pas utilisé mon plein potentiel académique pendant les cinq années du secondaire.

J'aurais pu avoir des plus grosses moyennes, mais ça ne me tentait pas d'étudier au secondaire » (P9).

S'adapter à la rigidité d'une structure éducative scolaire tout en ressentant un sentiment de non-appartenance au groupe majoritaire – sentiment induit par des enjeux d'inégalité sociale et de racisme –, et des conflictualités au plan relationnel à l'école, représente un défi de taille pour les jeunes : ceux-ci doivent à la fois surmonter ces obstacles affectifs et développer les apprentissages exigés par leur milieu scolaire pour réussir. Ce défi est encore plus lourd lorsque s'ajoutent deux autres obstacles avec lesquels certains jeunes doivent composer tout au long de leur parcours scolaire et qui mettent à rude épreuve leurs capacités d'adaptation : 1) la rigidité de la structure éducative familiale; 2) un environnement familial fragile.

Difficultés dans le milieu familial

Rigidité de la structure éducative parentale : Neuf participants racontent avoir composé avec un environnement familial exigeant durant leur parcours scolaire. Premièrement, ils évoquent la pression exercée par leurs parents afin qu'ils réussissent à l'école. Cette pression pouvait être une source de découragement et de démotivation, car les résultats obtenus n'étaient pas toujours à la hauteur des attentes parentales : « mon père me mettait beaucoup de pression pour que je réussisse, mais je n'avais pas de bonnes notes, je n'étais pas motivée du tout » confie la participante 1. Cette pression pouvait aussi être source d'anxiété et de mal-être chez ces jeunes qui « avaient peur de couler, vraiment peur d'échouer » (P3), d'autant plus que les attentes parentales n'étaient pas toujours adaptées à leur potentiel et à leurs besoins, comme le rapportent trois participants. L'un craignait de ne pas être « capable de résister encore » et de se plier aux attentes de son père qui souhaitait qu'il termine « [son] cégep en deux ans » (P3); une autre se demandait « comment [elle] allait améliorer ses notes scolaires » dans un programme – « science de la nature » –

qu'elle jugeait non « fait pour elle [...] et trop exigeant » (P8). Enfin, une troisième participante explique :

Je lui dis : “*mommy*³², est-ce que je peux venir te parler?”. [...] Je lui parle [au sujet de mon mal-être au cégep et de mon désir de quitter le programme scolaire en question], pis elle m’interrompt, elle est fâchée : “Comment ça t’aimes pas ton programme!”. Ok. Je continue à parler genre : “Non, je n’arrive pas, c’est trop pour moi.” Elle dit : “Ok mais t’as juste à lâcher le basket”. Je lui explique. Elle l’a mal pris au départ. Au départ, c’était : “Non, t’as commencé quelque chose, tu le finis. Je ne t’ai pas éduquée comme ça, je ne t’ai pas appris à abandonner comme ça. Tu commences quelque chose tu le termines; après ça tu pourras changer tes affaires”. C’est non catégorique (P5).

Les attentes parentales pouvaient également se poser à l’encontre des intérêts du jeune, créant « un dilemme » en son for intérieur, tel que l’explique la participante 7 :

Je me demandais : “Est-ce que je vais vraiment en intervention ou je m’en vais dans le côté des arts que j’adore depuis toujours”? Alors, là y’a vraiment eu le dilemme. Puis là tu ne sais pas trop, parce que mes parents pour eux... les arts c’est comme non. C’est non. “Faut que tu fasses quelque chose de concret. Tu veux devenir médecin, deviens médecin, tu veux devenir psychologue, deviens psychologue, mais les arts c’était non”. Ce petit événement a fait en sorte que j’ai commencé à me demander “je comprends qu’ils veulent que j’aie de l’argent plus tard, mais si moi je n’ai pas envie de faire ça, qu’est-ce que je fais? ”. Je n’ai pas envie qu’ils me jettent hors de chez moi ou quoi que ce soit (P7).

Les participants associent cette pression à la fierté que leurs parents peuvent ressentir en voyant leur enfant réussir – fierté associée à des enjeux personnels tels que leurs propres échecs, ou les difficultés socioéconomiques rencontrées : « mon père voulait vraiment que je réussisse toutes mes études et que j’aie jusqu’au bout parce que lui

³² « maman » [Note traduction]

n'a pas réussi ici. Donc quand j'ai eu mon secondaire 5, il était vraiment très très fier » (P9).

La préoccupation qu'ont les parents par rapport à l'avenir de leur enfant est également à l'origine de la pression qu'ils leur font subir. De ce fait, ils imposeront à leur enfant une charge importante de travail à honorer à la maison : « mon père voulait que je reste une à deux heures d'études sur une table d'étude. Je faisais mes devoirs mais après, je niaisais, car c'était trop pour un enfant du primaire. Mon père était très très figure autoritaire, très sévère » (P1). Aussi, ils exigeront que leurs enfants choisissent une filière académique garante d'une sécurité matérielle, même si celle-ci ne correspondait pas à leur premier choix. Cette situation est difficile à vivre pour certains jeunes qui trouvent regrettable de n'avoir pu « explorer leurs vrais intérêts et réalisations », et qui réalisent qu'« une partie [d'eux]-mêmes est éteinte » (P9). Les participantes 5 et 9 auraient souhaité envisager des études en art et aimé que leurs parents leur fassent « confiance dans leurs choix » (P9). Or, leurs parents les ayant dissuadées d'envisager la voie artistique, et ayant déployé de l'énergie pour les convaincre de considérer « les sciences de la nature » (P5) comme voie académique la plus salubre, n'ont pas permis à ces jeunes de faire autrement. En conséquence, elles admettront que cela « était dur, [...] parce que c'était contre ce que [elles] voulaient à l'intérieur » (P5).

La pression parentale pouvait s'exprimer selon une modalité verbale ou non verbale. Dans le premier cas de figure, les parents s'adresseront à leur enfant de manière directive, en créole, pour symboliser l'importance de la teneur de leur discours. Par exemple, le ton de la voix est « très sévère », le timbre « très fort », et « il n'y [a] pas d'explications à donner » (P9). Il faut « faire [ce qu'ils demandent] et c'est tout », explique la participante 9. Le discours pouvait être culpabilisateur et exempt de toute marque de tendresse, rappelant au jeune les sacrifices faits pour favoriser sa réussite scolaire. L'extrait suivant représente bien les propos généralement tenus par les

parents de ces participants, pour leur remémorer leur devoir de fournir tous les efforts pour réussir à l'école :

Mes parents étaient comme : ‘‘Ahhh... moi je suis arrivé ici, je marchais de tel à tel endroit, toi tu prends l'autobus, toi tu manges trois repas par jour’’... vraiment une sorte de culpabilité de qu'est-ce que j'ai eu, que eux n'avaient pas [...] En fait mes parents me le rappellent assez souvent ‘‘l'école privééééé [sarcasme] a coûté cher’’, ma mère me répète : ‘‘le nombre de fois que j'aurais pu aller à Cuba avec ça, ou combien d'argent j'aurais pu mettre dans mes REER si je t'avais envoyé à l'école publique’’. Ce genre de discours un peu culpabilisateur [...] juste le fait que ma mère sache que je suis capable [d'avoir un diplôme] et que je ne le fais pas, juste ça en soit ça l'énerve tellement [...] (P14).

Dans le deuxième cas de figure, ils pourront également faire usage de la force, pour exprimer leur mécontentement. Deux participantes avoueront avoir été insultées et battues par leurs parents. L'une d'elles avait fait l'objet d'une retenue à l'école pour mauvais comportements : « on a eu deux jours de suspension plus une heure à l'école un samedi [...] un gros drame jusqu'à ce que mon père me batte [...]. C'était comme intense là. Il était vraiment, vraiment fâché [...] » (P4). Quant à la seconde, elle avait reçu des commentaires négatifs de la part des figures d'autorité du milieu scolaire :

Secondaire, 3. Mon père va à la réunion des parents. Il parle avec la prof de science. Elle disait ‘‘[votre fille] a beaucoup de potentiel, elle est intelligente, mais elle est niaiseuse’’. Alors j'arrive à la maison. Il me dit : ‘‘Ta prof me dit que tu étais niaiseuse’’. Puis ça a juste mal continué ils m'ont chicanée, ils m'ont battue, ils m'ont traitée de tous les noms. Puis ils ne voulaient vraiment pas que je me tienne avec ces filles-là [les filles avec qui j'étais un peu délinquante] (P9).

De plus, trois participantes critiquent la dureté des règles familiales et des punitions ayant été mises en place par leurs parents pour les encadrer. Celles-ci sont perçues comme ayant été « trop strictes ». Les jeunes étaient « obligées d'étudier » beaucoup à la maison (P1), leurs sorties étaient limitées, leurs fréquentations contrôlées. Par exemple, la participante 1 raconte : « durant le secondaire, mes parents étaient

vraiment stricts à la maison [...], ils ne me laissaient pas sortir, je n'avais pas le droit d'avoir des amis, de chum, de faire ci ou cela. Mon monde était restreint, très strict » (P1). Les jeunes auraient préféré que leurs parents soient « moins contrôlants », « plus relax », et qu'ils leurs « fassent plus confiance en [les] laissant [par eux-mêmes] faire [leurs] affaires ». Elles se souviennent encore de la routine qu'elles devaient absolument respecter à leur retour de l'école, ou des réactions punitives de leurs parents. Le premier extrait, tiré du récit de la participante 9, est représentatif de cette routine commune aux deux autres participantes. Le second, illustre un exemple de punition pouvant être utilisée par les parents pour exprimer leur désapprobation de tout comportement jugé inacceptable :

Quand j'arrive chez moi, je devais tout de suite étudier pendant deux heures. J'aurais aimé me relaxer puis ensuite faire mes devoirs. Mais mes parents pensaient que si je n'avais pas de discipline ou de règles, je ne vais jamais être à temps dans mes affaires. Mais en même temps ils ne m'ont jamais donné l'occasion de leur démontrer que j'en serais capable [...]. Mais moi si j'ai des enfants plus tard, je ne ferai pas comme eux (P9).

Au secondaire, j'ai fait du vol à l'étalage avec une amie. Pour elle, ça s'est bien sortie. Sa mère l'a peut-être punie, chicanée pendant une semaine. Moi j'ai été punie pendant deux ans. Pas droit à l'internet, pas de cellulaire. Autant en été que pendant l'école. Je ne pouvais pas rester longtemps au téléphone avec des amis. J'étais vraiment isolée pendant deux ans chez moi. C'était au secondaire 4, au milieu du sec 4. Ça a duré jusqu'au début cégep (P9).

Enfin, trois participants évoquent le paramètre suivant pour lequel ils ont dû faire preuve de diplomatie afin de limiter les heurts au sein de leur milieu familial : il s'agit de l'aide académique apportée par leurs parents mais inadaptée aux méthodes d'enseignement transmises par leur milieu scolaire. Les trois jeunes expliquent qu'il leur était parfois ardu de saisir la matière non comprise en classe, en se fiant exclusivement sur la méthode d'enseignement de l'un de leurs deux parents, ceux-ci tentant de les aider en se basant sur la formation académique reçue en Haïti. Or, cette

formation n'était pas cohérente avec le système éducatif québécois. Les participantes 4 et 6 confient que ce décalage les « frustrait beaucoup » : quand elles essayaient de faire entendre raison à leur père, en essayant de lui faire prendre conscience « qu'il est de la vieille école et que la méthode qu'il donnait, ne fonctionnait pas avec [ce qui est] fait dans la réforme », elles n'avaient d'autres choix que « d'écouter, et laisser [leur père] avoir raison [...] ». La participante 4 précise à cet effet que son père n'acceptait pas qu'on remette en question son opinion :

Si tu expliques [à mon père la méthode de l'école] il est comme : "Non, ce n'est pas comme ça qu'on fait ça." Quand t'arrives à l'école, tu dois comme refaire ton devoir, car des fois, il n'avait pas raison. Pis mon père c'est quelqu'un qui dit : "Je peux me tromper mais je me trompe jamais." Là quand il fait ça, toi t'es là comme... "argh!!" Ça me frustrait beaucoup (P4).

Quant à la participante 6, elle décrit son père comme étant quelqu'un :

[...] qui va parler parler pendant une heure pour t'expliquer un truc [...] mais si tu ne comprends pas, il va comme s'énerver un peu : "comment ça tu ne sais pas ça?" Ou il va te l'expliquer pendant une heure et là t'as compris mais il continue quand même. Quand tu lui dis : "c'est correct". Non, il va continuer quand même à parler. On n'allait jamais voir mon père, comme jamais, jamais. Si on y allait, c'était en dernier, dernier recours et qu'on n'avait plus le choix (P6).

Environnement familial problématique : Au préalable, il est intéressant de souligner que parmi les 11 participants de l'échantillon qui ont rapporté durant le recrutement, un salaire familial équivalent au seuil de pauvreté établi au Québec, seulement quatre considèrent explicitement que la précarité financière peut mettre en péril la réussite scolaire, tandis que sept autres y font référence implicitement (en faisant allusion aux enjeux relatifs à cette situation). En effet, un nombre total de dix participants révèlent que certains éléments liés à l'environnement familial dans lequel ils ont grandi, tels que la précarité financière, les responsabilités familiales à assumer et le statut d'un

parent – monoparental ou aux études –, ont constitué des entraves à la réussite scolaire.

1) Conditions financières fragiles : Un participant mentionne que la précarité de la situation financière familiale l'a incité à voler ses camarades de classe pour se venger de leurs commentaires blessants à son égard. Une autre confie avoir commis un vol à l'étalage dans un magasin de vêtements pour pouvoir acquérir ce qu'elle ne pouvait s'acheter, et ainsi être à la hauteur du statut social du groupe majoritaire de son école. Or, ces vols leur ont causé de l'embarras tant dans leur milieu scolaire que dans leur milieu familial, avec pour conséquence immédiate l'humiliation, des punitions et des privations majeures les ayant plongés dans une détresse ayant affecté leur fonctionnement scolaire, tel que l'attestent les participantes 1 et 9.

Par la suite, la police a averti nos parents [...]. Quand je suis arrivée à la maison, mon père est allé dans la chambre et toutes les affaires que j'avais et qu'il n'avait pas achetées de son propre argent, il les a mis dans un gros sac noir et les a jetées [...] Aussi, c'était mon père qui me déposait à l'école et venait me récupérer [...] Il préférait me déposer une heure avant le début des classes, à 7h, plutôt que je prenne le bus. Pendant un an et demi, c'était comme ça [...] J'étais coupée de tout [...]. J'ai fait mes plus grosses crises de l'ado à cette époque [...]. Je trouvais la situation injuste, d'être punie aussi longtemps [...] puis je trouvais que mes parents étaient tellement fermés [pleurs] [...] (P9).

On avait, au secondaire, ce qu'on appelle des cercles d'amitiés, on parlait de tous les problèmes qu'il y avait à l'école. Donc là, l'enseignante nous dit : "Les filles veulent un cercle d'amitié et vous savez pourquoi" [...] donc le jour du cercle d'amitié, lorsque les filles nous ont lancé des propos, elles avaient raison de le faire, mais il y a une manière, elles avaient le droit d'être fâchées contre nous, de crier, mais la manière dont ça a été fait, c'était tellement gratuit mais tellement, c'était vraiment difficile, on voyait la hiérarchie : Il y a vous qui volez parce que vous êtes pauvres et il y a nous [...]. Les filles nous ont maltraitées : "ce n'est pas de notre faute si vos parents n'ont pas la job qu'il faut, on n'arrive pas à croire que vous pouvez faire ce genre de choses-là, vous avez juste à bien travailler et faire d'autres trucs bien" [...] On avait la tête baissée, les larmes coulaient, mon amie a explosé, elle est sortie de la classe, je l'ai suivie, puis on a pleuré très fort. C'était la première fois que je

pleurais aussi fort et que les gens me voyaient pleurer. Cette année ça vraiment été dure (P1).

Tandis qu'un troisième participant admet avoir été séduit par « tout ce qui était tendance : les jeux vidéos, les vêtements, les sorties ». Ne « pouv[ant] pas demander à [ses parents de les lui acheter], en raison de leur « budget restreint » (P10), le jeune fait le choix de travailler pendant ses études afin de pouvoir « s'acheter tout ce qui était tendance », mais il avoue que les horaires de son travail ont affecté son fonctionnement scolaire :

J'étais employé à temps plein dans un entrepôt, donc c'est sûr je finissais de travailler à 11h du soir, c'était loin de chez moi. Quand je revenais chez moi j'étais fatigué, je retournais à l'école, j'étais fatigué, je dormais en classe. Donc je ne montrais pas de motivation nécessairement (P10).

2) Responsabilités familiales : Deux participantes confient n'avoir eu d'autres choix que d'assumer certaines responsabilités familiales afin de venir en aide à leurs parents occupés par leur profession. Le soutien apporté est essentiellement orienté autour du soin apporté aux membres de la fratrie, tel qu'en témoigne la participante 8 :

J'ai deux frères, un qui est autiste et l'autre qui a à peu près mon âge. En grandissant, mon frère et moi on s'occupait de mon petit frère. Et c'est sûr que ça ne laissait pas beaucoup de temps pour étudier car la fin de semaine, on devait s'en occuper. Ma mère elle travaillait, mon père est déprimé, souvent déprimé à cause qu'il ne trouve pas d'emploi. Donc il ne s'en occupait pas nécessairement la fin de semaine, car il s'en occupait la semaine. Donc on se partageait les tâches comme ça (P8).

3) Monoparentalité : Six participants rapportent avoir un parent monoparental pour diverses raisons (divorce, décès d'un parent, ou déplacement vers un autre lieu pour raisons professionnelles). Cette situation familiale a eu des conséquences négatives sur leur fonctionnement scolaire.

Une jeune raconte comment le décès de son père a affecté son rendement scolaire : du fait qu'elle ne pouvait plus bénéficier de l'aide de son père, qui l'aidait à comprendre les concepts importants en mathématiques – une matière qu'elle trouvait ardue –, et ne supportant plus de se voir en situation de risque d'échec, la participante voulait « changer de secondaire dans lequel [elle] était » (P15) : « le fait qu'il n'était plus là, ça avait joué [dans mon désir de changer de secondaire], car je trouvais les maths difficiles, et ma mère est plus bonne en français qu'en maths. C'était mon père qui m'aidait, fait que là elle ne pouvait pas m'aider », raconte la participante 15.

Les cinq autres participants rapportent les dommages subis liés à l'absence quasi permanente d'un parent. De ce fait, le manque de disponibilité du parent en charge de l'enfant a contribué à l'émergence d'une liberté soudaine ayant entravé négativement son cursus scolaire. Par exemple, le participant 16 raconte avoir vécu « pratiquement seul », du fait de l'absence de son père, pris par des obligations académiques et professionnelles, tant de jour que de nuit. Cette situation l'aurait incité à profiter de la liberté dont il jouissait pour « trainer dans les parcs avec ses amis, et jouer au soccer ». Le manque de surveillance parentale, également relevé dans les propos de la participante 4, amenait cette dernière à fournir très peu d'efforts au plan scolaire.

Secondaire, j'étudiais plus ou moins là. Parce qu'il y avait aussi le fait que mon père n'était pas là [...] il a eu une offre d'emploi pour aller travailler dans une compagnie forestière. [...] Puis ma mère travaillait souvent. Il n'y avait presque personne qui me surveille (P4).

À titre de second exemple, la participante 13 associe sa démotivation scolaire et son comportement d'opposition à l'endroit des figures d'autorité de l'école au manque affectif ressenti depuis le départ son père. Elle confie avoir trouvé difficile l'adaptation à cette nouvelle situation familiale, car sa mère, dure de caractère, ne parvenait pas à combler ses besoins affectifs, ce qui contribuait à un mode de communication conflictuel.

Quand j'ai commencé le secondaire, mon père n'était pas à la maison, parce qu'il travaillait en Haïti. Donc je pense que ça, ça aussi ça aurait pu jouer un tour dans comment je réagissais à l'école [opposition et démotivation scolaire]. Le fait que je sois enfant unique et que j'étais toute seule avec ma mère qui a une approche plus différente que lui, ça n'a pas aidé [...] Ma mère elle a une approche plus... *rough*³³, elle va crier. Puis le truc c'est que quand tu me cries dessus, je ne t'écoute plus dès le premier moment que j'entends ta voix qui augmente. Et les premières années, genre, je pleurais, j'étais genre : "Nooon je veux mon papa!" (P13).

Les situations de vie correspondant aux obstacles rencontrés dans le milieu scolaire, jumelées à la rigidité de la structure éducative familiale à laquelle les jeunes ont dû s'adapter tout en composant parfois avec un environnement familial problématique, sont le reflet d'une facette déstabilisante de l'héritage parental et scolaire reçu. Ces situations seraient susceptibles d'augmenter, chez les sujets de l'étude, la probabilité de vivre des échecs scolaires récurrents pouvant éventuellement mener à un décrochage scolaire. En quoi ces situations représentaient-elles des menaces à leur réussite scolaire? Le sentiment d'incompétence, la détresse émotionnelle et la remise en question au plan personnel, induits par de tels contextes de vie, ont amené ces jeunes à adopter des comportements compensatoires jugés « inadaptés » et à ressentir un sentiment de fatalité contribuant à une démotivation scolaire d'autre part. Tous ces éléments feront l'objet de la section qui suit.

5.2.2 Problèmes psychiques et comportementaux

Dix participants confient avoir trouvé l'assimilation et l'accommodation aux contextes de vie présentés à la section 5.2.1, très difficiles. Ils ont eu l'impression, à un moment de leur parcours, que le défi d'adaptation auquel ils étaient soumis

³³ « dure » [Note traduction]

excédait leur potentiel et contribuait, sur son passage, à l'émergence d'une détresse psychologique, d'une remise en question au plan personnel, d'un sentiment d'incompétence. La plupart ont tenté de compenser ces affects par des comportements jugés « inadaptés » par leur environnement scolaire et familial. Ces éléments sont présentés par le tableau 7 selon leur ordre d'importance.

Tableau 7 : Problèmes psychiques et comportementaux

Type de problématiques	Nombre de participants rapportant ce problème
Comportements compensatoires inadaptés	8 participants
Détresse psychologique	6 participants
Remise en question au plan physique	4 participants
Sentiment d'incompétence	3 participants
Sentiments de fatalité et démotivation scolaire	5 participants

Il est important de souligner que le caractère « inadapté » des comportements adoptés par ces jeunes, relève d'un jugement faisant référence à des attentes sociales et sociétales non respectées. Or, en réalité, ces manifestations comportementales ont une valeur significative : elles demeurent pour le jeune, une mesure adaptative compensatoire à sa détresse, faisant ainsi écho à un mal-être contre lequel il essaie de se départir à tout prix.

Détresse psychologique

Six participants ont rapporté avoir vécu de la détresse psychologique durant leur secondaire ou cégep, liée à leur perception de situations problématiques et sans issue. Ils appuient leurs propos par les termes suivants : « j'étais épuisée [...] j'étais à bout de l'encadrement » (P15); « [quand je me suis faite renvoyer de mon secondaire à la fin de la première année], je me suis enfermée dans ma chambre, j'ai pleuré » (P6).

Une participante confie n'avoir pu supporter longtemps les changements qu'elle a essayé d'opérer en elle pour se faire accepter de ses coéquipières de l'équipe de basket de son cégep :

Au cégep, j'ai délaissé mon temps normalement que je donne aux études pour passer plus de temps avec les filles de basket, pour créer plus de liens, pour qu'elles m'acceptent. Ça a fonctionné un certain temps mais je n'étais pas moi-même. Ça a pris du temps avant que je réalise pourquoi tout ça? Je suis mal, ça va mal à l'école. Je ne suis pas confortable, je ne suis pas moi-même (P5).

Une autre participante évoquera la profonde tristesse ressentie en réaction aux punitions de ses parents qu'elle jugeait disproportionnées : « [...] j'étais coupée de tout. Je ne pouvais pas aller aux fêtes de mes amies. J'ai fait mes plus grosses crises de l'ado à cette époque. Là j'ai crié contre eux, je les ai insultés, j'ai pleuré, j'étais en colère » (P9).

Se sentant vulnérables au plan psychologique, l'anxiété et la détresse commencent à les envahir. Ils se sentent incapables « d'aller voir les gens pour dire comme [ils] se sent[ent] » (P5), ou de solliciter leur famille pour leur partager leurs inquiétudes, car ils ne trouvent tout simplement pas l'espace favorable pour se confier. En effet, ils estiment que leurs parents ou frères et sœurs « ont déjà leurs problèmes » (P5) et ne veulent pas leur être un poids supplémentaire; ou bien ils jugent que leurs aveux seraient en contradiction avec les exigences académiques parentales, rendant difficile l'accueil de leur détresse. Ils ont le sentiment qu'ils doivent « [s]'en sortir tout seul » (P5). Les propos de la participante 1, qui partage une réalité de vie similaire aux cinq autres, résument avec clarté la dynamique inhérente à sa détresse psychologique :

Mes parents étaient vraiment stricts à la maison, j'étais obligée d'étudier mais je n'avais pas de bonnes notes [...] mon père était fâché, il voulait absolument que je sois avocate. Là, c'était la grosse histoire, psychologiquement je n'étais pas bien du tout [...] Je n'ai pas fait paraître que j'étais triste, pendant longtemps. Jamais, jamais, jamais, jamais, même pas à la maison. J'extériorisais dans ce cahier, je ne

l'ai jamais montré à personne [...] je pleurais beaucoup, on dirait que tout sortait, j'étais tellement mélancolique (P1).

Remise en question au plan physique

Partagées entre leur héritage socioculturel (valeurs transmises, couleur de peau, texture de cheveux, conditions pécuniaires familiales fragiles) dont les expériences sociales vécues en milieu scolaire essaient de les éloigner, et un monde social qui les attirent, quatre participantes confient avoir remis en question certains caractéristiques les définissant.

Trois d'entre elles rapportent avoir souffert de leur apparence physique dont elles étaient complexées. L'une rejettera sa couleur de peau et le statut socioéconomique de ses parents.

Je voulais être comme les autres [...] Je voulais être blanche et blonde et tout ça, mais je ne voulais pas être noire, je ne voulais pas être haïtienne. Je ne voulais pas avoir ma vie. Je voulais être différente. Je pleurais dans mon lit. "Pourquoi moi? Pourquoi je suis tombée dans ce genre de vie?" C'est tout ça qui est ressorti quand les filles nous ont maltraitées. [...] Je pleurais beaucoup [...] ça a vraiment été dur (P1).

Une autre est éprouvée par la texture de ses cheveux qu'elle aurait tant aimé remplacer par celle de ses camarades qui ont tous « les cheveux droits » (P4).

L'affaire qui m'a vraiment complexée, par contre c'était mes cheveux genre. Parce que mes cheveux étaient super frisés pis tout, pis tout le monde a les cheveux droits. Pis, une journée, ma mère n'était pas là; elle était partie en conférence. Pis j'étais toute seule à la maison avec mon père, pis c'est lui qui a fait mes cheveux. Pis... C'était la pire journée de ma vie. Je suis arrivée à l'école... là comme mes cheveux étaient partout. Je me sentais *full*³⁴ complexée. Je suis allée dans la toilette, pis j'ai mis

³⁴ « je me sentais vraiment » [Note traduction]

du savon pour essayer de comme... aplatis un peu. C'était vraiment mauvais là. Tout le monde était comme : '' Qu'est-ce qui se passe avec tes cheveux?'' . Pis, j'étais plus complexée par rapport à ça que par rapport à ma couleur (P4).

La troisième n'appréciait pas son physique dans son ensemble. Celle-ci ne se « trouvait pas belle ». Elle « voulait plaire, [car elle] sentait en même temps qu'[elle] pouvait plaire » (P9), mais elle n'y parvenait pas. « [Son] estime de [soi] est affectée », elle fait davantage l'objet de moquerie de ses pairs « à la cour de récréation ». Elle se sent « incomprise » comme si elle était « le mouton noir » de l'école, et commence à « se poser des questions [en se demandant] : est-ce que tu es normale, pourquoi on te fait tout ça? » (P9).

Seule une participante rapporte être à l'aise avec son apparence physique – il est important de souligner que cette jeune a une couleur de peau plus claire que les trois premières. En revanche, elle confie avoir ressenti une peine encore mémorable, de n'avoir pu comprendre, en lien avec ce qu'elle est, ses difficultés relationnelles et les comportements d'exclusion de ses pairs : « je suis devant mes cahiers, le temps passe, je n'étudie pas. Donc je n'aime pas ça, toujours être exclue. Je dis : ''voyons pourquoi je suis exclue, c'est quoi mon problème qu'est-ce qui a de mauvais avec moi?'' » (P5).

Sentiment d'incompétence

Trois participants confient qu'ils entretenaient à l'époque, une perception négative de leurs compétences, doutant ainsi de leur potentiel et de leurs capacités intrinsèques. Ils associent ce sentiment d'incompétence aux trois paramètres suivants :

1) Leurs fragilités académiques dans certaines matières telles qu'« en maths... ou en sciences » (P2). Ces fragilités sont encore moins bien accueillies par le jeune, lorsque celui-ci entre dans un processus de comparaison avec un membre de la fratrie, dont le

rendement académique est plus élevé : « j'ai toujours eu comme un doute sur mes capacités [...]. Quand je regarde mon frère, mon frère a toujours des bonnes notes, 90 et plus. Moi ce n'est jamais ça, c'est en moyenne 70-80 » (P2).

2) Les commentaires et le jugement négatif portés par leurs parents pour exprimer leur déception face aux échecs scolaires de leur enfant. Par exemple, la participante 6 se souvient encore de l'expression faciale et de la réaction de ses parents le jour où elle a été renvoyée du secondaire où elle était scolarisée, et de la résonance que cela a pu avoir en elle et sur son estime de soi.

[...] mes parents étaient découragés de moi, je voyais dans leur visage que comme c'était la pire chose qui aurait pu arriver. Je n'ai pas eu de consolation [...] je me suis beaucoup rabaissée, je me disais que je n'étais pas bonne, que je n'avais pas réussi à être à la hauteur des autres. Je n'avais pas mis autant d'efforts, que je décevais aussi mes parents... que je n'étais pas à la hauteur de ce qu'ils s'attendaient de moi [...] J'avais l'impression qu'ils avaient peut-être honte de moi [...] (P6).

3) L'absence de modèles de réussite scolaire au sein de la cellule familiale (nucléaire et élargie) ralentissant la concrétisation d'ambitions et de rêves nécessaires à la persévérance scolaire. Le participant 10 raconte son amertume à cet égard :

J'avais toujours eu l'idée de devenir enseignant, mais d'un autre [côté], je ne me sentais pas assez compétent pour retourner à l'école. Je me disais toujours ce n'était pas la place pour moi. Justement je n'avais aucun ami, aucun membre de la famille qui avait fait des études à haut niveau. Donc je n'ai jamais eu vraiment d'amis qui ont terminé des études du secondaire. Je me disais ce n'est pas la place pour moi, pour mes amis, mon cercle d'amis. On était plutôt destinés à autre chose (P10).

La détresse psychologique, le sentiment d'incompétence et la remise en question au plan physique éprouvés par les sujets de l'étude, ont amené ces derniers à agir en posant des actes jugés inadaptés par leur environnement scolaire et familial : opposition à l'autorité, petite délinquance, autodestruction.

Comportements compensatoires inadaptés

Huit participants révèlent avoir évolué dans deux milieux de vie, milieu scolaire et familial, qui ne répondaient pas à leurs besoins affectifs, et s'être sentis emprisonnés dans un étai dont ils voulaient se libérer quel qu'en soit le prix à payer. Pour ce faire, sept d'entre eux admettent avoir adopté des comportements d'opposition et de petite délinquance et deux d'entre eux, des comportements d'autodestruction.

Petite délinquance et comportements d'opposition : Pour contester la rigidité des structures éducatives (parentale et scolaire) et prendre leur revanche à l'égard des commentaires blessants dont ils ont pu faire l'objet auprès de leurs pairs ou des figures d'autorité, de même qu'en réaction au sentiment d'exclusion éprouvé par rapport au groupe majoritaire de leur école, ces participants ont exprimé leur frustration selon les modalités suivantes :

1) en volant des effets personnels appartenant à leurs camarades du groupe majoritaire de leur école : « [...] aussi on volait beaucoup dans les écoles [...] On avait comme raison de voler [les filles du secondaire] parce qu'elles étaient méchantes avec nous » (P1). Ou encore, en commettant des vols à l'étage pour pallier leur sentiment de non-appartenance au groupe majoritaire de leur école, tel qu'illustré précédemment par les propos de la participante 9.

2) en adoptant des mauvaises habitudes de vie – tabagisme, alcool, sorties nocturnes tardives, manque d'implication au niveau des études – qui n'ont pas fait partie de leur éducation et qui ont laissé entrevoir le côté sombre de leur personne. Par exemple, un des participants évoque la démarche qu'il a entreprise pour donner l'illusion à sa mère – qui l'empêchait d'abandonner un programme scolaire dans lequel il ne se sentait pas bien au cégep – qu'il entrait dans sa « phase de rébellion » et lui exprimait sa frustration :

[...] Je n'aime pas le programme dans lequel je suis [...] c'est ma phase de rébellion". Je n'ai pas l'habitude de sortir, ça ne m'intéressait pas, mais là je commençais à sortir [...] je commençais à ne pas répondre aux appels de ma mère, à ses messages textes. "Je sors, j'ai 18 ans maintenant, laisse-moi tranquille [...] tu ne veux pas que je change de programme, ben tant pis : je reste dans ton programme mais tu ne vas pas me voir à la maison, donc je sors dehors avec mes amis". Je ne faisais rien de mal, pour être honnête. Mais je faisais comme si je faisais quelque chose de vraiment mal. J'allais chez des amis mais je restais là tard. Oui je traînais beaucoup avec des garçons [...] Je jouais aux jeux vidéo jusqu'à 2-3h du matin pis après ça, on me raccompagne pis ça finit là. Mais pour ma mère, "3h du matin, une jeune fille, ça va pas, t'es malade"». Non moi j'étais, je faisais comme si j'étais rébellion, la totale : "Ouais, t'as pas besoin de savoir ce que je fais, j'ai 18 ans". Discours comme si j'étais indépendante tout ça. [...] "Tu ne veux pas que je fasse ce que je veux, ben tant pis, je vais faire ça"(P5).

3) en allant à contrecourant des attentes académiques de leurs parents et enseignants :

J'étais dans une école privée [...] Il y avait des sœurs très strictes; mes parents ont aussi renforcé, ils ont été encore plus sévères au secondaire [...] J'ai voulu alors me rebeller au lieu de faire ce qu'ils [mes parents] voulaient : étudier, devenir meilleure. J'ai comme dit non aux études, non à l'école, je n'ai pas coulé pour autant mais je n'ai pas donné mon plein potentiel [...] là. J'ai commencé à suivre les comportements de mes amis. On était un peu délinquantes, on ne voulait pas écouter, on aimait danser, faire du bruit, puis, j'aimais ça aussi (P9).

4) en refusant d'effectuer les tâches scolaires exigées (P4) ou encore en argumentant de manière conflictuelle avec les enseignants, « en leur donnant des petits commentaires [...] en répliquant » (P13) pour contester leur autorité, surtout si celle-ci est perçue comme abusive ou irrationnelle. À cet effet, deux participants ont souhaité partager des souvenirs qu'ils trouvent drôles aujourd'hui, mais qui ne l'étaient pas à l'époque : « quand ton professeur entre dans ta classe, tu dois te lever, pis quand elle dit que tu dois t'asseoir, tu t'assois [...] Je ne voulais pas me lever [...] J'étais comme : « t'es pas Obama, je ne vois pas pourquoi je dois me lever » [...] j'étais vraiment une rebelle (P13). À titre de second exemple, la participante 15

raconte une situation qui illustre un comportement d'argumentation situé dans un contexte de défi par rapport à une figure d'autorité :

4^{ième} année du secondaire, je suis en cours, puis je ne me souviens pas de la gaffe exactement, puis la prof m'a demandé : "Donne-moi ton agenda". Là moi j'ai dit "non". Puis ok c'est bon, elle n'a pas fait toute une histoire, Puis après ça, nous on écrivait nos devoirs et leçons, lorsqu'on revenait du dîner, de la grande récréation, j'arrive pour ouvrir mon agenda, je tourne à la page de la date, puis là je vois une grosse note rouge. Là je me lève "Aaah! Qui vous a dit de venir fouiller dans mon sac?" Je suis folle [rire]. Puis là je me souvenais pas de qu'est-ce qu'elle disait, je lui disais : "Non, mon sac m'appartient, vous n'avez pas d'affaire à fouiller dans mon sac". J'argumentais avec elle devant tous les élèves pour prouver mon point qu'elle n'a pas d'affaire à fouiller dans mon sac (P15).

Comportements autodestructeurs : Deux participantes évoquent, dans un discours teinté d'émotions, la manière dont elles ont retourné leur détresse psychologique contre elles. Une participante évoque un trouble alimentaire et deux tentatives de suicide : « au sec 2, début de boulimie [...] Au secondaire 4, je suis devenue la méchante fille, pas très gentille [...] Je n'étais pas méchante avec les autres, j'étais méchante avec moi-même [...] J'ai essayé de me tuer deux fois. » (P1). Tandis qu'une autre nomme des comportements d'automutilation : « il y avait une phase que je me coupais aussi, c'était au sec 3, mais c'était surtout au côté financier, je n'avais pas d'argent et j'étais dans un environnement où tout le monde était fortuné. Ça, ça m'a beaucoup affectée au secondaire » (P8).

Tel que mentionné précédemment, la détresse psychologique, le sentiment d'incompétence et la remise en question au plan physique éprouvés par les sujets de l'étude, ont amené ces derniers à agir en posant des actes jugés inadaptés par leur environnement scolaire et familial : opposition à l'autorité, petite délinquance, autodestruction. Ces comportements ont eu sur eux deux types de répercussions : la première étant la distance temporaire prise avec leurs études, catalysant ainsi un

sentiment de démotivation scolaire; la seconde correspondant à l'étiquette « d'élèves à problèmes » qui les a poursuivis durant leur secondaire, engendrant ainsi un sentiment de fatalité. Ces deux répercussions font l'objet de la sous-section suivante.

Sentiment de fatalité et démotivation scolaire

Deux participants évoquent l'étiquette négative d'élève non compétent ou encore d'élève perturbateur qui leur a été collée par leurs pairs et enseignants, et qui les a hantés durant leur secondaire, engendrant une démotivation scolaire à court et moyen terme. La participante 13 reproche le manque de discernement de ses camarades qui se permettaient de porter facilement des jugements arbitraires négatifs à son égard. À cet effet, elle raconte :

Ce qui me dérangeait... La première journée que je suis arrivée, je pense que j'ai fait un commentaire pis là ça a fait que j'étais le clown de la classe. Ils m'ont étiquetée comme ça, faque là, moi, j'étais genre : "Regarde, tu veux m'étiqueter ça, je vais garder cette étiquette-là!" (P13).

Quant à la participante 6, en s'affirmant comme défiant l'autorité et en se détournant de ses études temporairement, elle se remémore encore la perception que « les gens avaient d'elle », malgré le fait qu'elle ait essayé de changer, « d'être plus dans ses affaires ». « Ils pensaient que je n'étais pas bonne à l'école [...] donc je me disais à quoi bon... à quoi bon de me forcer... à changer puisque c'est ça qu'ils attendent de moi que je sois poche » (P6). Elle poursuit son récit en relatant avec tristesse le sentiment de disqualification que ses camarades pouvaient provoquer quand elle obtenait de bonnes notes. Ce ressenti l'amenait à ne plus croire en ses compétences, et à démolir sur son passage son désir de se fixer des objectifs cohérents avec ses ambitions et sa persévérance :

Quand j'avais de bonnes notes, ça surprenait beaucoup, comme si j'avais eu de la chance, et non pas parce que j'avais travaillé ou quelque chose, [...] Comme si pour me dire dans le fond que ce n'est pas parce que t'as

bien fait [...] comme pour me dévaloriser [...] C'était comme si on cherchait les raisons pour justifier pourquoi [...] C'est sûr que j'étais triste parce que même ça, je pouvais même pas me l'accorder, m'accorder le fait que j'avais bien fait... alors c'est sûr que tu cherches des bons moments pour te motiver et je ne pouvais pas me motiver sur ça parce qu'on me prenait cette victoire en tant que tel... Alors c'est sûr que je me sentais triste [...] Je me suis plus démotivée, je n'avais pas d'attente. Par exemple, quand t'as un examen, t'étudies parce que t'as un but, je n'avais pas de but [...] À un certain moment, je n'étudiais pas. Quand j'avais des examens, je commençais à étudier la veille et j'étudiais seulement une partie [...] Ou par exemple, en mathématiques quand je ne comprenais pas, alors j'abandonnais [...] Je n'avais pas de motivation à bien faire ou comme à "je vais avoir telle note". [...] Aussi je n'étais pas capable [de poser des questions] devant mes camarades de classe parce que je me disais : "si je pose des questions, ils vont penser je suis stupide ou pas bonne" (P6).

La démotivation scolaire évoquée par ces deux participantes est également relatée par trois autres participantes. Ces dernières confient avoir été lourdement affectées par les enjeux de nature sociale, familiale, scolaire et affective associés aux situations de vie difficiles qu'elles ont eu à traverser au cours de leur secondaire :

J'avais des mauvaises notes jusqu'à mon secondaire 3. Je ne me sentais pas bien où j'étais, vraiment mais vraiment pas du tout. Il n'y avait aucune activité qui me plaisait [...] je n'étais pas motivée du tout (P1).

J'ai délaissé mon temps normalement que je donne aux études pour passer plus de temps avec les filles de basket [...] pour qu'elles m'acceptent, mais après ce qui s'est passé, c'est qu'après certains échecs tu ne peux plus jouer au basket. J'étais alors en probation [...] je n'aimais plus mon programme non plus [...] j'étudiais plus, je faisais plus rien, j'étais démotivée (P5).

[...] j'étais dans une école de Blancs, avec des gens riches [...] et les enseignantes étaient strictes Et là j'ai eu une diminution dans mon potentiel. Je n'ai pas utilisé mon plein potentiel académique pendant les 5 années du secondaire. J'aurais pu avoir des plus grosses moyennes, mais ça ne me tentait pas d'étudier au secondaire [...] (P9).

Synthèse : Les obstacles rencontrés en milieu scolaire, la rigidité de la structure éducative familiale et/ou la vulnérabilité de leur environnement familial correspondent à trois catégories de situations de vie qui ont été difficiles pour les jeunes de l'étude, durant leur secondaire et leur cégep. Ces situations, reflétant leur désapprobation à l'égard d'une facette éprouvante de l'héritage socioculturel reçu, ont été à l'origine d'une souffrance au plan psychologique qui a affecté leurs comportements, suscité des remises en question au plan personnel et catalysé l'émergence d'un sentiment d'incompétence et de fatalité, engendrant une démotivation scolaire sous-jacente à une diminution de leur rendement académique. Cette dynamique aurait pu conduire ces jeunes à abandonner l'école dès le secondaire, mais il en fut autrement. Les résultats montrent que l'héritage parental, culturel et scolaire qui leur a été transmis colporte une facette – autre que la première – dont le poids parvient à contrebalancer celui des facteurs défavorables à la réussite scolaire, mobilisant ainsi chez les jeunes un désir de s'affranchir de leur détresse pour s'en sortir et transformer ainsi ces situations de vie et moteur de changement et catalyseur de la réussite scolaire. Quels sont ces héritages? La section qui suit propose des éléments de réponse à cette question.

5.3 L'héritage parental et culturel, incontournables dans la réussite scolaire

Question de recherche 2 : Selon la perception des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, quelles sont les composantes socioculturelles héritées et intériorisées ayant contribué à leur réussite scolaire?

Pour répondre à cette question, les jeunes de cette étude ont été invités à se prononcer autour de cette interrogation soulevée en cours d'entretien : « qui t'as appris à faire cela? », pour mettre en évidence les sources d'influence externes ayant favorisé leur réussite scolaire.

Les réponses fournies ont largement dépassé nos attentes, car les jeunes ont rapporté des valeurs et principes qui leur ont été inculqués au sujet de la réussite scolaire. Ils ont aussi évoqué les outils qui leur ont été transmis et qu'ils ont réinvestis au profit de leur réussite. De plus, ils ont mentionné les comportements – jugés « adéquats » par leur entourage – qui leur ont été enseignés pour maximiser leurs chances de réussite et ils ont élaboré autour des compétences développées grâce aux apprentissages transmis par une tierce personne durant la petite enfance et l'enfance. Ces éléments font référence à trois types d'héritage : un premier laissé par au moins l'un des deux parents; un second marqué par la culture haïtienne; un troisième transmis par l'institution scolaire. Ces héritages, objet des sous-sections suivantes, font écho à la facette acceptée par les participants de l'héritage socioculturel reçu.

5.3.1 Héritage culturel et parental

Près de la totalité des participants de l'étude (14) rapportent que la culture haïtienne à laquelle appartiennent leurs parents a contribué à leur réussite scolaire. Les résultats d'analyse indiquent que cette contribution est similaire à celle de l'héritage parental. Ces éléments sont présentés dans le tableau 8 et dans la suite du texte, selon leur ordre d'importance.

Tableau 8. Héritage parental et héritage culturel

Composantes de l'héritage culturel et parental	Nombre de participants rapportant cette composante
Importance accordée au savoir et aux études	12 participants
Valeur accordée à la persévérance et à l'effort	10 participants
Valeur subjective de la réussite scolaire ³⁵	10 participants
Importance accordée à une structure éducative encadrante	9 participants
Comportements sociaux désirables	8 participants
Compétences personnelles	6 participants
Le langage, un instrument pour agir sur son environnement	4 participants

Importance accordée aux études et au savoir

Douze participants rapportent l'importance et la valeur accordées aux études et au développement des connaissances qui leur ont été transmises par leurs parents depuis « toujours », que ce soit verbalement ou par des actions concrètes telles que participer aux réunions d'élèves, lire les bulletins scolaires, emmener les enfants à la bibliothèque pour développer des connaissances générales, prendre son temps pour accompagner l'enfant durant les devoirs.

Par exemple, la participante 15 raconte que ses parents lui ont « toujours répété que l'école c'était important ». À cet effet, ils lui expliquaient que « [ses] connaissances

³⁵ Par valeur subjective de la réussite scolaire, nous faisons référence à la représentation que les participants ont de la réussite scolaire. Que symbolise-t-elle à leurs yeux? À quoi ils l'associent?

sont à [elle], qu'il n'y a personne qui pourra les [lui] enlever », car « ce qu'[elle] apprend, ça [lui] appartient, peu importe ce qui arrive, que les connaissances vont toujours [lui] rester [...] et que ça va toujours être bénéfique pour plus tard » (P15).

Les participantes 8, 9 et 12 se souviennent encore des actes significatifs posés par leurs parents pour leur montrer à quel point ils prenaient les études « vraiment vraiment au sérieux », et ce depuis le primaire (P12). La participante 12 se remémore que son père « allait souvent aux réunions de parents et lisait les bulletins ». Les deux autres rapportent que leurs parents (la mère pour l'une et le père pour l'autre) les amenaient à la bibliothèque pour les « encourager » à développer « des connaissances personnelles » (P9). À cet effet, la participante 8 précise :

Mon père nous [mon frère et moi] forçait souvent... par exemple, il pouvait dire à mon frère : "Ok, je veux que vous m'écriviez un rapport sur la deuxième guerre mondiale" [...] Fait que mon frère et moi devions aller à la bibliothèque, chercher des livres [...] il nous poussait à lire, à s'instruire [...] il disait qu'il voulait qu'on soit cultivés comme lui [...] Il voulait qu'on ait le même savoir que lui (P8).

Les participantes 2 et 6 expliquent que leurs mères respectives manifestaient l'importance accordée aux études par le temps qu'elles investissaient pour soutenir leurs enfants durant la période de devoirs. Il était fondamental pour elles d'apporter leur aide, en étant avant tout, bien installées – cela pouvait être sur « le sofa » (P2) –, et de « prendre le temps pour expliquer » (P6) des concepts académiques non compris.

En outre, les parents de ces jeunes étaient prêts à faire des sacrifices mémorables pour montrer à leurs enfants que « l'école ce n'est pas quelque chose avec laquelle tu joues, c'est quelque chose de sérieux et de primordial », tel que le raconte la participante 5 qui poursuit son récit en rapportant :

Ma mère a toujours mis l'éducation avant toutes les activités. Ma mère n'aurait jamais accepté que je vienne avec elle [pour l'accompagner à un rendez-vous médical important] pis que j'annule un cours. [...] Finir, avoir un diplôme, avoir un bac pour accéder à une profession, c'est ce qui est le plus important donc ma mère est comme : je n'ai pas fait tous ces sacrifices pour que tu puisses manquer ton cours, que tu puisses prendre du retard à cause de moi. Même si on va s'obstiner pendant des heures je vais lui dire : ''[Tu es très malade], ce n'est pas la même chose, un cours ça se reprend pendant l'été, ce n'est pas plus grave que ça tu comprends''. Non, pour elle, c'est quelque chose qui est non discutable (P5).

C'est pourquoi, selon eux, le parcours scolaire ne peut être envisagé autrement qu'« une ligne droite » à respecter et à suivre quoi qu'il arrive, c'est-à-dire : « pas de place à l'échec, pas le droit de passer par les chemins de côté [...] Ça veut dire tu vas à l'école tu as des bonnes notes, tu vas au cégep tu as des bonnes notes, tu vas à l'université », comme l'explique la participante 4. Les parents sont prêts à investir l'argent nécessaire pour assurer l'avenir académique de leurs enfants. En d'autres termes, s'ils ont les moyens financiers pour leur offrir la meilleure école ou encore les accompagner jusqu'au « doctorat », ils le feront et « ça finit là » (P4). Tel que le rapporte cette jeune : « [leur] vie est déjà faite. *Everything is there*³⁶, tout ce que t'as à faire, c'est avoir les notes » (P4). C'est pourquoi, les parents de ces jeunes n'hésiteront pas à investir dans les établissements d'enseignement privé – malgré la fragilité de leur réalité matérielle – afin de garantir à leurs enfants un système d'éducation de qualité qui leur permettra, de leur point de vue, d'actualiser leur potentiel et se « surpasser » (P2). Les participants ajoutent que le choix de l'école privée est un autre acte posé consciemment par leurs parents, pour leur signifier concrètement la valeur qu'ils accordent aux études, comme en témoigne la participante 2.

³⁶ « tout est là, tout est prêt » [Note traduction]

Ma mère devait tout faire, aller à l'école, faire ses travaux, travailler, s'occuper de moi, donc veut veut pas, j'étais au privé en plus [...] Elle a choisi le privé, car elle, elle a été au public et elle enseigne au public et elle a toujours dit qu'elle ne veut pas ça pour nous, elle trouve que le système est pas assez euh... Elle n'aime pas le système public dans le fond, elle dit : "Je travaille avec les jeunes, je vois quel genre de personnes elles sont". Elle voit que les jeunes ne sont pas tant motivés et les profs sont pas vraiment motivés à les aider et à se surpasser. Elle trouve qu'au privé, étant donné qu'il y a toujours une espèce de course de la meilleure école, ils vont plus te pousser à te surpasser (P2).

Les participants confient que ce choix n'est pas indépendant des « idées stéréotypées [qu'ont leur parents] vis-à-vis de l'école publique » (P3). Ils ne font pas « confiance » (P3) aux institutions d'enseignement publique et considèrent que « l'école privée reste meilleure » (P6) tant au plan « de l'éducation » (P6) qu'au plan des relations sociales, car :

Selon eux, l'école publique c'est des gens... des jeunes délinquants, des personnes qui vont être plus susceptibles de t'amener quelque part de mauvais. Dans leur tête à eux, l'école privée, c'est des personnes qui sont là pour étudier... Mais, on sait que ce n'est pas vrai... je veux dire... les jeunes c'est les jeunes... qu'ils soient dans l'école privée ou pas privée. Mais je pense que dans leur tête, c'était plus pour ça qu'ils voulaient qu'on soit dans des écoles privées. C'est pour qu'on se *focus* sur l'école pis qu'on ne puisse pas avoir de mauvaises influences (P6).

Des propos similaires sont repris par d'autres participants de l'étude qui confient que leurs parents entretenaient une mauvaise image de l'école publique, pensant « automatiquement que c'était une mauvaise école dans laquelle les élèves n'apprenaient rien ». Pour eux, « une école privée, c'est là que tu pouvais apprendre » (P15), car il y a « plus d'encadrement » (P3). Tandis qu'à l'école publique, ils trouvaient que « t'étais trop livré à toi-même, tu vas faire n'importe quoi. Par exemple, si tu n'allais pas à tes cours, eh bien tu n'avais rien, alors qu'[à l'école privée], si tu n'allais pas à ton cours, ils appelaient tes parents », raconte la participante 3.

D'ailleurs, il est important de mentionner que la quasi-totalité des participants de l'étude (15) rapportent avoir fréquenté au moins un établissement scolaire d'enseignement privé durant leur parcours scolaire. Parmi ceux-là, six jeunes femmes ont été scolarisées dans une école privée religieuse.

Par ailleurs, parmi les douze participants rapportant l'importance et la valeur accordées aux études et au développement des connaissances qui leur ont été transmises par leurs parents, six participants confient n'avoir eu d'autres choix que d'orienter leur parcours scolaire vers la réussite en raison de la pression culturelle haïtienne à laquelle ils vouent un certain respect. Les jeunes savent que « chez [eux], il faut réussir » (P16) et qu'ils n'ont pas le droit à l'échec. Ils sont conscients que dans leur culture, l'école « est une obligation, [...] il n'y a pas d'autres alternatives » (P10), elle est « primordiale pour les Haïtiens » (P16). « Arrêter le secondaire n'est pas une option » et « lâcher ou couler l'école ne [leur] a jamais effleuré la tête » raconte le participant 9. Les jeunes doivent suivre « la masse », c'est-à-dire « poursuivre jusqu'à la fin du secondaire, ensuite aller au cégep », car de leur perspective, ceci était la norme à laquelle « tout le monde » se conformait « pour avoir son diplôme » (P9), d'autant plus que leurs parents ne leur donnaient pas « le choix » (P10) d'aller à l'école – même lorsque la situation se complexifiait et était difficile à tolérer.

Le poids des études est tellement important qu'il peut être à l'origine d'un rejet familial voire social, pour ceux ou celles qui abandonnent l'école :

Tu ne peux pas ne pas aller à l'école sinon toute le monde, toute ta famille, vont quasiment te rejeter. Ils vont te prendre comme référence pour tous les autres : 'ah ne fais pas comme lui. Lui c'est un vagabond, il ne va pas à l'école''(P16).

Aussi, il leur est enseigné dès leur plus jeune âge, que l'obtention du diplôme du secondaire est normale en Haïti, ce n'est « rien » d'extraordinaire, car « tout le monde fait le secondaire en Haïti ». Par contre, « l'université, ça c'est quelque chose » (P16). Ainsi, lorsqu'un jeune « fait beaucoup d'études, [il est] vu comme quelqu'un de bien, quelqu'un qui a réussi » explique la participante 7.

Ces jeunes savent qu'ils doivent être à la hauteur des attentes culturelles qui sont « ancrées en [eux] depuis qu'[ils sont] enfants ». Pour cela, ils doivent compléter leur cégep et « [aller] à l'université » (P8) pour faire un baccalauréat, car « c'est la norme attendue en Haïti » (P16). L'extrait suivant illustre cet héritage culturel qui transite par les parents et circule dans l'ensemble de la famille.

Il faut que tu ailles à l'université sinon ils t'en parlent tellement. Même quand je leur [famille en Haïti] parle au téléphone, ils demandent : ''t'es rendu où à l'université''? Ils demandent toujours ça, à force d'entendre, tu y vas parce que c'est une norme, parce que à force qu'on me parle, tu te dis ce sont les étapes à passer, ça te force alors à aller (P16).

Aussi, pour ces jeunes, les modèles familiaux qui les entourent de près ou de loin, sont des modèles de réussite au plan académique, car ils sont en cohérence avec le modèle d'éducation scolaire haïtien tel qu'il est décrit par la participante 2 :

J'ai grandi avec vraiment... ça a toujours été : tu vas aller au cégep, après le cégep, tu vas aller à l'université, pis ensuite tu vas fonder ta famille. J'ai grandi avec cette vision. Ma cousine elle a fait la même chose : secondaire, cégep, université, mariée, enfants. Mon cousin même ordre. J'ai vécu où que tout le monde autour de moi, c'est cet ordre qu'ils vivaient, donc c'est vraiment l'ordre que je voyais que je devais faire (P2).

La pression est désormais plus forte pour eux, il est « inconcevable » (P8) pour ces jeunes de penser à arrêter le secondaire et de ne pas « [avoir] de diplôme universitaire » (P8).

Valeur accordée à la persévérance et à l'effort

Dix participants indiquent que leurs parents leur ont enseigné, dès leur plus jeune âge, l'importance de faire preuve de persévérance et de détermination en fournissant les efforts nécessaires pour faire face à tous types de difficultés pouvant se heurter à leur cheminement scolaire. À cet effet, ils les ont amenés à développer une force intérieure pour résister à l'adversité, en luttant avec constance et intégrité contre les difficultés rencontrées. Pour ce faire, ils ont représenté un modèle de comportement adapté à cet objectif éducatif, afin de soutenir le développement de ces compétences chez leur enfant, comme l'attestent les participantes 12 et 14 : « on est travaillant [...] je trouve que ça fait partie... Comme mes parents, je les ai toujours vus travailler beaucoup; tout le monde dans mon entourage travaillait [...] » (P12); « Mes parents, c'est des gens qui sont très travaillants, très honnêtes, très *straight*³⁷, très à cheval sur leurs principes » (P14).

Les parents essaient de montrer qu'ils ont toujours été des « personnes fortes [...] qui ont été capables d'encaisser [...] et de vivre des événements forts sans se laisser abattre » (P11). Ils leur rappellent que leur parcours de vie « n'a pas été facile » (P4), car ils devaient concilier étude, travail et famille afin de subvenir aux besoins familiaux, tout en essayant d'obtenir un diplôme qui leur offrirait une sécurité aux niveaux professionnel et matériel, et ce, le plus souvent sans bénéficier d'une aide externe. Ce rappel a pour objectif de susciter chez les jeunes une prise de conscience qui leur permet d'avancer, comme en témoignent les participantes 4 et 5 : « [...] Et là je suis comme "Ok"; quand tu vois que le parcours de tes parents, et que tu réalises que ce n'était pas simple pour eux aussi, et que eux aussi sont passés à travers des choses, tu te dis : "Bon, je ne suis pas si pire que ça" » (P4).

³⁷ « très droits » [Note traduction]

Ma mère pour moi c'est une *superwoman* aussi. Donc si elle a réussi, a passé tout ce qu'elle a passé au travers, c'est-à-dire elle était toute seule en train de divorcer, elle s'occupait de sa mère, elle avait trois enfants, elle est retournée à l'école, elle payait une hypothèque. Si elle a réussi à faire ça toute seule, ce n'est pas moi qui ne suis pas capable d'aller à l'école et d'aller à l'hôpital en même temps. J'ai pas d'enfants, je n'ai pas de dépenses à faire. Oui je travaille, mais c'est rien à comparer à ce qu'elle devait faire. Donc je dis : ''Ok, *let's go*³⁸, tu retrousses tes manches et puis tu le fais''» (P5).

Les participants confient que le discours parental sur la valeur accordée à l'effort et à la persévérance était tellement percutant qu'ils ne pouvaient que l'intérioriser et le considérer comme porteur de vérité absolue, catalysant ainsi leur motivation scolaire dans les moments plus fragiles. Plusieurs extraits du discours parental sont évoqués : « il faut que tu travailles pour réussir [...] travailler fort » (P6); ou encore : « [...] faudrait pousser encore plus loin. Faut pas s'arrêter à ce que tout le monde fait » (P7). Par ailleurs, pour donner de la valeur à leurs paroles et les rendre encore plus crédibles, les parents relataient des exemples de parcours de vie de certains de leurs proches qui ont réussi grâce à leur détermination, malgré des conditions de vie très difficiles, tel que le rapporte la participante 12 :

Par exemple, ma cousine [...] mon père l'a toujours montrée en exemple : ''tu vois cette fille-là, ta cousine a perdu sa mère à l'âge de 11 ans pis comme, elle a quand même réussi à aller à l'université tout ça pis comme, avoir un métier. Alors que toi t'as tout, ben comme t'as plus qu'elle, alors t'as pas de raison''. C'est vrai que ça m'a aidée à réaliser... Parce qu'elle est vraiment travaillante, pis comme elle aurait pu, genre, faire une dépression, décider de tout abandonner, mais on dirait ça l'a comme motivée pis elle est toujours souriante, de bonne humeur quand je la vois et tout ça. Pis maintenant elle est mariée pis elle a un enfant (P12).

³⁸ « OK, on y va, on s'y met » [Note traduction]

Dans le but de renforcer le développement du sens de l'optimisme, de la persévérance et de la détermination en contexte de difficulté, les parents ont exposé leurs enfants à des situations où ces derniers n'avaient d'autres choix que de lutter malgré leurs vulnérabilités, et de fournir les efforts requis pour répondre aux attentes et exigences extérieures. Par exemple, la participante 9 raconte « avoir compris à quelque part que [ses] parents ont toujours voulu qu'[elle] soit forte. Il ne fallait pas qu'[elle] pleure, qu'[elle] se replie sur [elle-même] ou qu'[elle se] lamente ». Elle poursuit son récit en confiant que ce sont ses parents qui lui « ont appris la persévérance » :

Quand j'ai été punie il y a un an et demi, c'est là que j'ai dû apprendre à persévérer, à ne pas lâcher l'école, ne pas tomber en dépression. Je me levais le matin, je faisais mes affaires, pareil. C'est quelque chose de dur qu'ils m'ont appris mais j'ai dû persévérer [...] Mes parents m'ont appris à ne jamais lâcher [...] Mes parents ont toujours été *rough*³⁹. Mais c'est pour me dire que dans la vie, les gens seront tout aussi durs avec toi. Ils ne m'ont jamais montré la facilité. Mes parents m'ont toujours dit : "Il faut travailler pour obtenir ce que tu veux. Il n'y a rien de facile". Ils ne m'ont jamais donné la porte de la facilité (P9).

Quatre participants clament avec fierté et ardeur en entrevue que la persévérance héritée de leurs parents et dont ils ont fait preuve pour surmonter des situations de vie difficiles durant leur parcours scolaire est une valeur culturellement située. Celle-ci représente, voire définit « le Haïtien ». Ils mentionnent avoir été éduqués dans une culture qui leur apprend à ne pas se laisser « marcher dessus » (P13); à faire preuve de « ténacité » (P7); à être des gens « travaillants » (P12) pour ne pas se laisser intimider par la quantité de responsabilités à assumer; à défendre « leurs arguments » (P13), quitte à en faire des personnes qui ont « une tête dure » (P13). Ces jeunes ont l'impression que « le discours » prononcé par leurs parents ou par les Haïtiens en

³⁹ « durs » [Note traduction]

général, pour leur rappeler la devise selon laquelle « on est fort, on est capable d'arriver où l'on veut, on en a le pouvoir, personne ne peut nous arrêter, faut foncer » (P7), est tellement fort qu'ils parviennent à se convaincre qu'ils sont « capables [de surmonter les difficultés] coûte que coûte » (P7).

Nous choisissons de présenter les propos du participant 14 pour illustrer cet aspect culturel de la persévérance, car ils sont représentatifs des extraits de récits relatés à cet effet, par chacun des trois autres participants.

Les Haïtiens on peut les critiquer ou dire ce qu'on veut, mais faut savoir que les Haïtiens sont vraiment très résilients. On ne prend pas les choses à la légère. Si quelque chose arrive, on n'est pas des gens qui vont commencer à s'abattre. Le taux de suicide là-bas [en Haïti] est vraiment très bas. Les gens sont très résistants, on ne se décourage pas. Puis ça c'est quelque chose que je retiens de ma culture (P14).

L'importance accordée au savoir et à la réussite scolaire et celle accordée à la persévérance représentent deux valeurs importantes de l'héritage culturel et parental qui ont contribué à la réussite scolaire des jeunes de l'étude. Toutefois, les résultats d'analyse indiquent que le patrimoine des enfants ne se limite pas qu'à une transmission de valeurs relatives à la réussite. Des compétences spécifiques à acquérir, des comportements ciblés à adopter, et des instruments précis à utiliser leur ont aussi été transmis. De quel type de compétences, de comportements et d'instruments s'agit-il? La sous-section qui suit propose des éléments de réponse à cette question.

Valeur subjective à la réussite scolaire

Un peu plus de la moitié des participants rapportent que l'importance accordée aux études par leurs parents n'est pas indépendante de la perception qu'ils entretiennent par rapport à leur réussite scolaire, et de celle qu'ils se font du groupe majoritaire de leur pays d'accueil. À cet égard, cinq participants avouent que leurs parents ont toujours essayé de leur faire prendre conscience que du fait qu'ils soient des

immigrants au Canada, qu'ils soient « des Noirs dans une société québécoise » (P5), il était important de « se faire valoir » et d'obtenir de bonnes notes pour avoir « les meilleurs diplômes pour être acceptés dans les jobs » (P8) et pouvoir « travailler automatiquement » (P5). Et ce, d'autant plus que « les Noirs » étaient considérés comme étant « *always bad in school*⁴⁰ » (P4). De ce fait, ils recommandaient à leurs enfants de viser « un métier où est-ce qu'il manque des gens, pour que personne ne puisse les refuser » (P5).

Ces jeunes confient avoir trouvé rationnels les conseils de leurs parents, et ceux-ci se sont avérés suffisants pour persévérer à l'école et maximiser leurs chances de réussite, tel qu'en témoignent les participants 14 et 17 :

Mes parents m'ont toujours dit : "Tout ce que tu fais, tu dois le faire mieux que les Blancs, parce qu'à valeur égale, c'est le Blanc qu'ils vont prendre" [...] Je sais très bien que... pis c'est même pas une question de racisme ou quoi que ce soit... mais c'est juste naturel. Tu vois quelqu'un à talent égal, tu vas choisir la personne qui te ressemble le plus... Donc je ne le vois même pas comme du racisme, c'est plus naturel parce que je ne suis pas la même chose... Donc, c'est ça, moi j'essaie de toujours donner des arguments aux gens pour qu'ils ne puissent pas me dire non... je m'assure que tout soit fait comme ils veulent (P14).

Mes parents... quand j'étais petite, ou comme ils me le disent encore, ils disaient toujours à moi et ma sœur : "Vu que vous êtes noires, vous devez toujours vous dépasser, parce que, par exemple même si vous allez postuler pour un emploi avec les mêmes capacités égales avec quelqu'un de Blanc, c'est sûr que la personne blanche va être favorisée". Ma mère disait souvent : "Faut pas que tu voies ce que les Blancs font pour le faire : eux ils sont dans leur pays, toi tu dois vraiment te dépasser". Et comme, quand j'étais jeune, moi je ne prenais pas vraiment ça au sérieux, mais quand j'ai grandi, j'ai commencé à réaliser que c'était vrai (P12).

⁴⁰ « les Noirs » étaient considérés comme étant « des élèves toujours mauvais à l'école » [Note traduction]

Par ailleurs, la réussite scolaire est primordiale pour les parents de ces jeunes, car elle est associée aux trois éléments suivants : la sécurité matérielle et professionnelle, la fierté, et la lutte contre les préjugés.

La sécurité matérielle et professionnelle : Six participants mettent en exergue le souhait de leur parent qui espère voir leur enfant profiter d'un avenir professionnel qui apporte une sécurité matérielle. De ce fait, ils inculqueront très tôt à leur enfant le principe de base suivant : « les arts c'est comme non, c'est non! Il faut que tu fasses quelque chose de concret. Tu veux devenir médecin, deviens médecin, tu veux devenir psychologue, deviens psychologue mais les arts c'était non [...] » (P8). Il faut « avoir un emploi qui paie bien » (P10). Pour ce faire, il leur sera enseigné la croyance selon laquelle « il faut que tu performs à l'école, faut que tu aies de bonnes notes pour te permettre d'avoir un bon futur » (P6). La priorité n'est pas accordée à l'actualisation des intérêts du jeune, mais plutôt à la sécurité salariale d'une voie professionnelle donnée. En d'autres termes, comme l'explique la participante 6 : « pour eux [les parents], l'important, ce n'est même pas un métier que tu aimes. Eux ils vont voir s'il y a de l'emploi là-dedans, et est-ce que ça fait de l'argent » (P6). De ce fait, les parents de ces jeunes chercheront à convaincre leurs enfants de choisir une filière académique au cégep qui « ouvre toutes les portes » (P8) et qui assure une garantie d'emploi, peu importe l'endroit où ils choisiront de vivre. Les récits des participants 5 et 19 offrent deux exemples en ce sens :

Ma mère elle mettait toujours sur un piédestal le fait soit d'aller en médecine, soit tout ce qui est relié avec les sciences de la santé. C'est ça qui était important. Pas les autres métiers. Elle disait : "Je n'ai rien contre les autres métiers", mais c'était toujours médecin avocat infirmière (P5).

Je faisais les cours au cégep, mais c'était trop long [...] Je voulais alors quitter le cégep [...] pour aller faire un DEP, mais là mon père n'a pas voulu alors j'ai continué le cégep jusqu'à la fin [...]. Je n'avais pas vraiment le choix. Ça c'est mon père, il en a tellement parlé : "Avec

juste le secondaire, qu'est-ce que tu peux avoir? Tu ne peux rien faire''. Dans le salon, il était sur l'ordi, et il regardait des trucs de métier [...] il m'a dit : ''Si maintenant ils demandent secondaire 5 pour être concierge, dans quelques années ils vont demander un bac''. Il me disait de faire des trucs, de choisir quelque chose que tu peux faire partout, peu importe là où tu veux vivre [...] (P16).

Toutefois, il est important de mentionner que les pensées et croyances entretenues par les parents à l'égard de la réussite scolaire sont le fruit d'une vulnérabilité matérielle de laquelle ils ont souffert durant leurs premières années au Québec. Soucieux d'éviter à leurs enfants de traverser les mêmes difficultés, ils ont prôné l'importance de faire des choix réfléchis pour ne pas « faire les mêmes erreurs qu'[eux] » (P2), par exemple, en ayant privilégié le fait « d'avoir des enfants, d'avoir une famille » (P7) au détriment de la carrière. Ils proposent plutôt de saisir « la chance que [eux] n'ont pas eue, [d'aller] faire des études, [de se] rendre jusqu'à l'université et avoir un bac [...] pour avoir une meilleure qualité de vie » (P7). Les propos de la participante 7 sont représentatifs des inquiétudes parentales évoquées par les autres jeunes de l'étude :

Ma mère elle nous a toujours répété : ''Faut que vous ayez des études puis tant qu'à faire un DEC, poussez plus loin pour avoir une meilleure qualité de vie'' [...] Ma mère elle dit : ''Si tu as de l'argent tu vas avoir une vie meilleure''. Parce qu'elle, en Haïti, elle était riche, mais quand t'arrives ici t'es pas riche là. Alors il y a tout ce débalancement-là. Alors ce qu'elle veut pour nous c'est être riche en quelque sorte pour pouvoir avoir la vie qu'elle avait quand [elle était en Haïti] (P7).

En ce sens, il est important de mentionner que cette préoccupation face à la sécurité matérielle est culturellement située. La majorité des parents d'origine haïtienne s'assurent que leurs enfants aient un métier qui les mette à l'abri du besoin afin qu'ils n'aient pas à rencontrer les difficultés financières qu'ils ont eu à traverser dans leurs pays natal, ou à leur arrivée au Québec, tel qu'en témoignent les participants 2 et 7 :

La plupart de mes amis haïtiens, ils disent souvent que leurs parents veulent vraiment qu'ils finissent l'école qu'ils aient un métier [...] ma mère me dit tout le temps : tu veux que tes enfants fassent mieux que toi. Tu veux pouvoir voir tes enfants réussir, on a juste été élevés comme ça (P2).

La culture haïtienne, il faut poursuivre de longues études pour avoir une vie meilleure parce qu'ils [les parents d'enfants haïtiens] ne veulent pas nous savoir tristes puis savoir qu'on est dans la misère, parce que sûrement ils l'ont déjà vécu [...] (P7).

Pour compenser cette inquiétude sur le plan matériel, cinq participants de l'étude rapportent que les parents d'origine haïtienne valoriseront une catégorie de métiers – ceux qui sont garant d'une sécurité matérielle et qui jouissent d'une certaine notoriété au plan social – et pousseront leurs enfants vers « [les] quatre ou cinq professions à faire dans la vie, [à savoir] médecins, avocats, les grands noms » (P8). D'autant plus, qu'« en Haïti, ils voient juste [ces] gros métiers » (P16), « là où tu peux avoir de l'argent » (P9). Le participant 9 ajoute à cet effet : « on ne veut pas d'enfants qui finissent [dans les métiers de mains d'œuvres]. On veut des enfants qui vont à l'université [...] qui vont être des médecins, avocat » (P9). Non seulement « quand t'as fait beaucoup d'études, tu es vu comme quelqu'un de bien, quelqu'un qui a réussi » (P7), mais aussi, « socialement, quand quelqu'un fait un bon métier en Haïti, c'est comme : "Wow !" » (P6). Par conséquent, ces participants confient avoir été hantés par le spectre « [de ces] gros métiers » dont le point de départ commence par une réussite scolaire. Ils avouent qu'« on [leur] en a tellement parlé, que ça finit pas, [...] c'est comme du *brain wash* ⁴¹ » (P16).

La fierté : Cinq participants confient n'avoir eu d'autres choix que de réussir à l'école afin d'accorder à leurs parents le privilège de se sentir fiers de leur succès et ainsi

⁴¹ « c'est comme du lavage de cerveau » [Note traduction]

s'en vanter auprès de leur entourage, car ils savent, depuis leur petite enfance, la place centrale qu'occupe le « paraître » (P14) chez eux. Il est important d'être à la hauteur. Par conséquent, ces jeunes sont conscients qu'ils doivent prêter attention à la qualité de leurs comportements pour permettre à leurs parents d'en louer les mérites et de dire, par exemple : « regarde mon fils, regarde comment mes enfants sont en santé. Moi les miens ils ne fument pas de drogues, moi les miens ils font ne pas ça » (P14), ou encore « oh... mes enfants aussi ont réussi! » (P2). Ce sentiment de fierté peut amener les parents à poser des actes pour montrer à leurs enfants l'importance de déployer les moyens nécessaires pour atteindre le niveau de gens qui projettent une image de réussite, tel qu'en témoigne la participante 8 :

C'est vraiment cette histoire de rivalité... Les enfants de sa sœur sont allés à l'école privée, donc c'est sûr que ma mère allait faire la même chose. Genre, elle aurait trouvé un moyen pour montrer qu'elle est plus riche qu'elle ne l'est [...]. Même si elle n'a pas d'argent pour nous emmener à l'école privée, elle va quand même trouver un moyen pour le faire (P8).

À l'inverse, il peut s'agir d'éviter de faire vivre un sentiment de déshonneur à leurs parents, car pour ceux-ci, l'honneur de la famille passe notamment par leur réussite scolaire de leurs enfants, comme l'explique clairement la participante 4 :

[...] Puis il y avait aussi la peur de ne pas avoir des bonnes notes à cause de mon père là. C'est genre pour lui, c'est genre, il faut que t'aies des bonnes notes. Donc, j'avais toujours ce stress dans le derrière de ma tête et qu'il ne faut pas que je coule sinon comme... Même au primaire... Ben... C'est que : 'Ah, tu fais honte à ta famille. Regarde nan nan nan, on essaie de donner un exemple qu'on n'est pas comme les autres pis là, euh... Tu vas foirer devant ces gens-là'. Donc, quand j'ai fait l'affaire en sixième année du vol, ben il n'était vraiment pas content. Il ne m'a pas parlé pendant un bon, genre, six mois. [...] Mon père il était très strict sur sa réputation (P4).

Pour nous éclairer davantage quant au sentiment de fierté ressenti par leurs parents face à leur réussite scolaire, trois participants rapportent que ce sentiment n'est pas

spécifique qu'à leurs parents, mais il est commun à tous les parents d'origine haïtienne pour qui la réussite scolaire de leur progéniture représente l'une des meilleures sources de gratification au plan sociétal. C'est pourquoi il est primordial pour eux que « leurs enfants réussissent » (P6) en « finiss[ant] l'école » (P2), et en « poursuiv[ant] de longues études » (P7), tel que le nomme clairement la participante 6.

Les haïtiens ils aiment ça se vanter... pas tant de eux mais de leurs enfants...moi j'en vois pleins des Haïtiens qui se vantent, se vantent, se vantent de leurs enfants qui font ci, qui font ça... comme genre beaucoup beaucoup. Pour eux c'est vraiment une valorisation très... très intense (P6).

Le désir de lutter contre les préjugés et la discrimination : Deux participantes mentionnent avoir entendu, de la part de leurs parents, l'axiome selon lequel réussir représente une des meilleures façons de lutter contre les préjugés et permet d'offrir une image contraire à celle qui dépeint négativement les Haïtiens en les associant « aux gangs de rue » (P6). Se fiant sur le modèle de son père qui a toujours tenté de « démystifier que le Noir est paresseux » (P4) en projetant l'image de quelqu'un qui travaille fort, la participante 4 rapporte par exemple, avoir toujours suivi son exemple en gardant à l'esprit l'idée suivante : « à l'école, t'es la seule Noire, t'es la première de classe, c'était étiqueté pour moi », afin d'orienter son parcours scolaire vers la réussite et ainsi « briser un stéréotype à l'école » (P4).

Enfin, il est intéressant de préciser, que cette vision culturelle de la réussite scolaire peut être induite par l'image qu'ont les Haïtiens du comportement global – jugé comme étant discriminatoire – des Québécois et des possibilités de réussite des immigrants. Cette image, culturellement située, est transmise aux jeunes d'origine haïtienne vivant au Québec, tel qu'en témoigne le récit du participant 16 :

Quand la famille vient [d'Haïti] en vacances, tu le vois, ils parlent, ils parlent, ils parlent de l'école : il faut faire ci, il faut faire ça. Ils disent que "le Québec c'est raciste : si tu ne vas pas à l'école, tu ne feras jamais rien. Si tu ne vas pas à l'école tu ne peux rien faire, c'est plus facile pour un Québécois ici – même s'il ne va pas à l'école – que pour un immigrant". Ils disent tout ça, alors toi, tu finis [par y croire] et t'es comme "ok, ok"(P16).

Importance accordée à une structure éducative encadrante

La moitié des participants rapportent l'importance qu'accorde la culture haïtienne à l'encadrement et à la discipline éducative des enfants, pour favoriser leur réussite scolaire. Selon ces jeunes, ces deux paramètres culturels ont influencé les méthodes éducatives de leurs parents, ce qui permet de mieux comprendre, entre autres, leur choix de scolariser leurs enfants dans des écoles privées qu'ils considèrent comme étant des institutions structurantes, cohérentes avec leurs valeurs éducatives, tel que témoigné par les participants 11 et 15 :

Ma mère aussi, en Haïti... elle a étudié chez des Sœurs. Puis chez les Sœurs, c'est une éducation très stricte, puis le lavage, la nourriture etc. L'éducation est très importante, il y a une lignée là (P 11).

Je sais pourquoi [ma mère m'a mise au privé] parce que ma mère, elle a étudié dans une école privée avec les Sœurs en Haïti, Donc elle, elle voulait vraiment que j'aie l'éducation des Sœurs parce qu'elle aussi elle a eu ça. Donc elle m'a mis à au secondaire privé (P13).

Comportements sociaux désirables

La moitié des participants se sentent privilégiés d'avoir pu bénéficier, comme éléments de leur héritage parental, de deux catégories d'attitudes spécifiques qui leur ont ouvert la voie de l'intégration et de la réussite scolaire : prendre une distance avec le phénomène du racisme, et réfléchir avant de prendre toute décision. Ces deux attitudes sont imprégnées de l'enseignement qu'ils ont reçu au fil des conversations qu'ils avaient avec leurs parents, moments où chacun confrontait ses perspectives.

D'abord, les participants confient que leurs parents leur ont toujours conseillé de ne pas « laisser le racisme définir [leur] vie [...], [même] si il existe » (P2). Plus précisément, il s'agit de prendre une distance à l'égard de ce phénomène pour éviter l'escalade de conflits, et pour ne pas se laisser affecter par toute forme de situation potentiellement discriminatoire. À cet effet, la participante 13 précise que l'approche adoptée vis-à-vis du racisme dépendra de l'éducation reçue à ce sujet :

L'affaire avec le racisme c'est que si on t'a implémenté genre depuis que tu es jeune que tu dois faire mieux, que tu dois toujours être meilleure que le Blanc parce que toi t'es noire donc, on ne va jamais te prendre, on va toujours te prendre après le Blanc. Si on t'met toujours cette idée-là dans la tête tu vas finir par toujours y croire pis à chaque fois que quelque chose va arriver tu vas toujours mettre ça sur la faute du racisme, sur la faute que t'es noire (P13).

Pour faciliter ce processus de distanciation, leurs parents suggèrent de ne pas « [avoir] peur de s'intégrer » (P1) et de démontrer une ouverture et un intérêt au groupe majoritaire – c'est-à-dire aux Québécois. Cela pourrait se faire selon les trois modalités suivantes :

1) en s'intéressant à « [leur] musique » (P1);

2) en tissant des relations amicales chaleureuses, cordiales, vraies avec certains d'entre eux. D'ailleurs la participante 1 se remémore encore le modèle maternel transmis à cet effet, dont elle s'est imprégnée pour favoriser son intégration scolaire dans un milieu culturellement et socialement « très différent » du sien.

C'est surtout l'énergie de ma mère [qui a influencé ma façon d'être avec les autres], quand elle parle, ça se voit, le grand accent créole, c'est son énergie puis son dynamisme, son sourire, l'énergie qu'elle dégage avec les autres surtout, car avec les enfants... ouffff... [c'est autre chose] mais à son travail, elle est reconnue, elle est super petite, mais petite boule d'énergie, qui est super heureuse, qui est tout le temps souriante qui aime rendre service aux gens. Donc [...] [quand je communique avec les gens]

j'y mets de ma personnalité, de mon dynamisme – ce côté que ma mère m'a appris quand j'étais plus jeune, le côté dynamique, explosif, extra personnel (P1);

3) en acceptant de changer de perspective durant les situations potentiellement litigieuses, afin de percevoir le conflit comme l'expression d'une opinion plutôt que comme l'expression d'une attaque personnelle, tel que l'explique la participante 2 :

Ma mère m'a toujours dit "il y a toujours un racisme quelque part" [...] elle peut être vraiment gentil avec toi, mais dans le fond la personne se dit : "oh mon dieu c'est une Noire" [avec dégoût]... mais toi tu ne sais pas [...] puis, là tu fais "oh mon Dieu! C'est une autre personne que je croyais". [...]. Tsé à la fin, je me dis comme c'est son opinion, la personne a droit à son opinion, si la personne veut pas m'aimer parce que je suis noire ben c'est son problème (P2).

Au regard du second comportement recommandé, les participants confient avoir reçu, de la part de leurs parents, l'enseignement selon lequel il est fondamental de réfléchir avant toute prise de décision, afin de considérer les enjeux qui peuvent y être associés à long terme. Cette réflexion leur a permis de ne pas se précipiter en faisant des choix de vie dont ils pourraient regretter les conséquences plus tard, tel que le témoigne le participant 3.

Mon père m'a inculqué ça, je vois toujours à long terme. Je vois tout le temps mon éducation mon métier, le parcours idéal, dans le sens que je regarde... si j'arrête à 16 ans, est-ce que je vais gagner autant d'argent que si j'allais à 23 ans. Si j'arrête l'université là est-ce que je vais est-ce que je vais pouvoir la reprendre pis faire ça. Si je travaille dans un IGA toute ma vie, est-ce que je vais pouvoir avoir une ambition plus tard, peut-être avoir une maison, quelque chose comme ça. Je vois vraiment, en prenant une décision, ce que je pourrais me priver ou pas. Pis finalement si je veux avoir une vie quand même correcte, il y a des choix que je n'ai pas le choix de faire [...]. Par exemple, un IGA tu vas tout le temps être là alors qu'après ta formation au bac ou ta maîtrise ou ton doctorat, c'est là que tu vas commencer à voir les impacts à long terme. J'ai toujours été un gars qui regarde comme ça (P3).

Compétences personnelles

Six participants affirment avoir développé, grâce à leurs parents, trois catégories de compétences personnelles qui leur ont permis de mettre en place des actions orientées vers la réussite scolaire. Ces compétences soulignent les habiletés de ces jeunes au plan de l'organisation, la maîtrise des règles de savoir vivre et l'acquisition de la confiance en soi.

L'organisation : Deux participantes remercient leurs parents de leur avoir inculqué le sens de la planification et de l'organisation, via la mise en place au quotidien, d'une routine structurante. Celle-ci leur a permis de développer, depuis leur petite enfance, des habitudes qui leur ont été profitables durant leur parcours scolaire. Par exemple, l'une de ces deux jeunes raconte que depuis qu'elle est « toute petite », depuis le début de sa scolarité au primaire, elle devait suivre la routine suivante : faire « [son] lit chaque matin », aller aux cours de natation chaque samedi matin, « après le cours de natation, c'était se laver les cheveux, se coiffer. Le dimanche, elle devait aider sa mère à faire « la lessive, le ménage entier de la maison » (P5). La participante poursuit son récit en confiant que, bien qu'au départ elle ne « voyait pas l'utilité de faire [son] lit le matin », l'habitude de le faire et de respecter le reste de la routine mise en place par sa mère « de manière très structurée » au fil des jours, lui a appris à « organiser son temps » et « à passer au travers » de la lourde charge de travail académique qu'elle devait faire, tel qu'elle l'atteste dans l'extrait suivant :

Au plan scolaire, il fallait toujours faire les devoirs, toujours les devoirs. La fin de semaine [...] j'avais des cahiers extra-scolaires, parce que ce qui arrivait c'est qu'à l'école c'était facile, donc mes parents me donnaient d'autres cahiers et me disaient : ok vas-y fais telle page à telle page. Quand t'auras terminé celle-là tu pourras faire tes choses, tu comprends. Donc ce matin, on fait de telle heure à telle heure, on va dire 2 heures tu travailles, après ça tu vas pouvoir faire ce que tu veux, tu vas pouvoir jouer ou quoi que ce soit, puis à 7 heures je sais qu'il faut que je prenne ma douche [...]. Ça a continué comme ça jusqu'à temps que je rentre au secondaire (P5).

La maîtrise des règles de savoir-vivre : Quatre participantes évoquent les règles de politesse et de savoir-vivre qu'elles ont apprises grâce aux interventions éducatives de leurs parents. Ils exigeaient d'elles le respect de la coutume selon laquelle « on donne un bec sur la joue, on écoute, on ne peut pas monter le ton, on ne peut pas interrompre quand [les] parents parlent. Quand ils parlent, [on] doit les regarder, [on] ne peut pas baisser la tête et faire semblant de ne pas les entendre » (P9). Ces jeunes confient avoir réinvesti cette coutume auprès de leurs enseignants, mentionnant que cette attitude leur ont permis de tisser des liens cordiaux avec ceux-ci, facilitant ainsi leur chemin vers la réussite scolaire.

Par ailleurs, ces quatre participantes mentionnent que les valeurs de respect et de politesse qui leur ont été transmises par leurs parents à l'endroit des figures d'autorité et de toutes personnes d'expérience, sont des valeurs qui proviennent de la culture haïtienne. Elles expliquent que dans cette culture, « tu dois toujours être poli, tu n'es même pas supposé répondre à quelqu'un qui est plus grand que toi, t'es pas supposé lui répondre » (P13). Aussi, « chez les Haïtiens, le professeur a un statut plus élevé », l'élève doit respect au professeur « de la même manière que [quelqu'un] qui doit du respect aux aînés » (P5). La participante 5 précise à cet effet : « dans la culture haïtienne, tu dois du respect à tout le monde qui est plus vieux que toi dans le fond, car ils sont sur un piédestal que toi tu n'es pas » (P5).

L'acquisition de la confiance en soi : Deux participantes rapportent avoir hérité d'un des membres significatifs de leur famille (parents pour l'une et grand-mère pour l'autre) la confiance en soi, ce qui a contribué au développement d'une force intérieure leur permettant d'être « fière[s] de qui [elles sont] », de se dire « je suis capable malgré ce que je crois » (P7), et de confronter l'objet de leur peur. Par exemple, la participante 7 raconte que la première chose que ses parents lui ont enseignée est l'adoption d'une posture conquérante pour laisser paraître sa confiance en soi. Pour cela, ils lui répétaient : « faut que tu sois fière de toi, faut avoir confiance

en soi [...] », « tu tiens la tête droite, tu ne marches pas le dos voûté, tes épaules sont droites. C'est vraiment important » (P7). La participante 13, quant à elle, raconte comment sa grand-mère l'a aidée à dépasser son côté plus timide pour être davantage sûre d'elle-même, ce qui lui a permis de surpasser son anxiété durant les présentations orales en classe, et d'être plus à l'aise pour s'exprimer en public. Pour ce faire, la jeune explique que :

Depuis que je suis toute petite, ma grand-mère m'a fait parler devant un public. On est catholique, pis le dimanche on va à l'église pis euh tu fais du bénévolat pour faire la première lecture, on va dire la deuxième lecture, pis elle m'inscrivait pour faire les lectures devant toute l'église. Pis ça ça a fait que je ne suis plus gênée de parler devant un public (P13).

Le langage, instrument pour agir sur son environnement

Quatre participantes rapportent avoir sollicité le langage comme instrument principal leur permettant d'exprimer, dans le cadre de leurs examens, leurs opinions dans un argumentaire séduisant pour l'enseignant, maximisant ainsi leurs chances d'obtenir de bonnes notes scolaires. Ces jeunes précisent toutefois que cet instrument fait partie de l'héritage parental qu'elles ont reçu.

Par exemple, la participante 1 admet que c'est son père qui lui a appris à maîtriser l'éloquence du langage verbal. Pour ce faire, il lui a enseigné une manière de parler qui « n'a jamais été très familière », car « sa manière de parler avec [elle] jusqu' à maintenant, [relève] du langage soutenu comme si [elle] était... [elle] sait pas trop quoi. Aussi, même si [elle] lui parle d'une manière très familière avec [son] accent québécois, lui, il parle avec son accent français » (P1).

De façon similaire, la participante 4 explique que son père a toujours été pour elle un modèle à suivre en regard de l'acquisition de certaines habiletés langagières. Elle rapporte avoir réinvesti ce modèle dans le cadre de ses examens scolaires, et ce, en

proposant des argumentaires séduisants pour les enseignants, ce qui lui a permis d'obtenir de bons résultats dans ses travaux.

Moi quand je fais quelque chose, je ne peux pas te donner comme $A + B = C$. Je vais te donner C mais je vais te dire pourquoi j'ai pris C [...] Je vais quand même te dire qu'est-ce que j'ai à te dire, je vais quand même être précise et [j'ai appris à faire ça grâce] à mon père (P4).

La jeune poursuit son récit en confiant que le choix de suivre l'exemple de son père est associé, entre autres, à l'effet puissant de sa rhétorique dont elle a toujours été impressionnée :

Mon père il a le sens de la précision. Quand je vois mon père parler avec les gens, je vois que les gens sont absorbés par ce qu'il dit... Parce qu'il a une façon de parler qui capte ton attention, pis que t'as envie d'écouter (P4).

5.3.2 Héritage scolaire

Sept participants reconnaissent la contribution de leur établissement scolaire du primaire et secondaire à certains apprentissages spécifiques qu'ils ont pu développer durant leur scolarité. De plus, ces apprentissages leur ont été profitables dans d'autres contextes académiques, tels que durant la période de devoirs à la maison, lors des examens importants du secondaire, au cégep et au début de leur parcours universitaire. Il est intéressant de remarquer que certains de ces apprentissages recourent ceux relatifs à l'héritage familial et culturel : s'y retrouvent les marques de respect, la persévérance, les efforts, le travail. Il est toutefois pertinent de préciser que ces jeunes ont tous été scolarisés dans une institution privée.

Tout d'abord, quatre d'entre eux disent avoir acquis deux techniques qui leurs ont permis d'adopter une méthode de travail efficace : la structure de texte et la prise de note. Au regard de la structure de texte, la participante 8 raconte avoir obtenu une note de 100% à un examen très important du secondaire pour lequel la consigne de

base était « d'écrire une production écrite ». Elle a utilisé pour ce faire des apprentissages acquis durant le secondaire : « j'ai respecté la structure du texte tout. Comme j'ai expliqué, je note tout en classe, ils [les enseignants] ont bien expliqué comment on fait une structure de texte : sujet amené, sujet posé. Ça j'ai suivi ça à la lettre » (P8). Selon cette jeune, la clé pour maximiser ses chances de réussite aux examens, « c'est vraiment suivre les exigences à la lettre » (P8). La participante 15 confirme l'efficacité d'une telle démarche de travail, tel qu'elle l'exprime dans son récit :

J'avais de bonnes notes, rédaction : peu de faute d'orthographe, de syntaxe. Dictée : toujours près de la note parfaite [...]. [Je me démarquais par] la structure de [mon] texte... La structure, on m'a appris : introduction, développement, conclusion, argument ci, argument ça, au primaire, au secondaire (P15).

Quant à la technique de prise de notes, une participante rend hommage à ses enseignants du secondaire qui lui ont enseigné un savoir-faire au plan de la prise de note qui lui a servi au cégep et qui lui est encore profitable aujourd'hui : « cette méthode m'a rendue super perfectionniste dans la présentation de mes devoirs surtout, ça m'a appris à être très propre, à être très stricte, puis quand je regarde mes devoirs, je trouve qu'ils sont super sobres » (P5).

Trois autres admettent que leur expérience scolaire éprouvante du secondaire a aiguisé leurs compétences au plan de la persévérance, ce qui leur a permis de ne pas se laisser abattre et de fournir les efforts nécessaires pour répondre aux attentes et exigences du cégep, même lorsque cela était difficile. Pour y arriver, ils se remémoraient « la persévérance qu'[ils] avai[en]t développée durant les années au secondaire » et se disaient : « ok, si j'ai fait le secondaire, je peux faire ça » (P12).

Enfin, un participant avoue que l'encadrement offert par sa structure scolaire lui a permis de renforcer le respect qu'il voue déjà aux figures d'autorité et auquel il tient.

Il estime que c'est une qualité qui lui est chère, car elle lui a permis d'établir des rapports cordiaux et de complaisance avec ses enseignants et parents, ce qui a maximisé ses chances de réussite. À cet effet, il a souhaité rendre hommage à ses établissements secondaires du primaire et secondaire par les paroles suivantes :

Je pense que la raison que je suis comme ça, c'est plus l'éducation que j'ai reçue... Pas nécessairement les parents, mais plus d'où ce que j'étais à l'école. Je n'ai jamais vu une école publique avant l'arrivée au cégep... donc moi j'ai toujours été à l'école privée [...] partout où j'ai été, j'ai eu un très bon rapport avec les figures d'autorité, donc je conteste rarement... quiconque qui est en autorité sur moi... peu importe l'endroit... ça peut être les parents, ça peut être au travail, ça peut être à l'école... quiconque a de l'autorité sur moi c'est quelqu'un que, peu importe son opinion, peu importe quoi que ce soit, c'est quelqu'un que je vais chercher à plaire et à respecter (P1).

En somme, les apprentissages développés durant leur enfance, par l'entremise des pratiques éducatives parentales, culturelles et scolaires, ont incité les jeunes à accorder de la valeur aux études, à la réussite scolaire, à la discipline et à la persévérance. S'y ajoutent les compétences personnelles au plan de l'organisation, de la maîtrise des règles de savoir-vivre et du développement de la confiance en soit, ainsi que certaines attitudes socialement valorisées – recul pris par rapport au phénomène du racisme et prise de décision mûrement réfléchie – et l'utilisation du langage comme instrument de persuasion ou de séduction. La contribution de cet héritage a favorisé la poursuite de leur parcours scolaire jusqu'à l'université. Toutefois, il est intéressant de préciser que le discours tenu par les participants en lien avec l'effet des référents parentaux et culturels sur leur réussite scolaire, est plus présent que celui prononcé au sujet de l'influence du milieu scolaire. À cet effet, on remarque que la moitié des participants de l'étude rendent hommage aux enseignements reçus par leurs institutions scolaires comparativement aux 14 participants qui associent entre autres, leur réussite scolaire aux enseignements transmis par

leur culture et parents. Du fait que les participants de l'étude ne sont pas constitutifs d'un échantillon représentatif, ces chiffres ne sont présentés qu'à titre indicatif et seraient à valider dans des études ultérieures.

5.4 Les caractéristiques personnelles, principal instrument de la réussite scolaire

Question de recherche 3 : Selon la perception des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, quelles sont les caractéristiques principales de leur identité ayant contribué à la réussite scolaire?

Pour répondre à cette question de recherche, les participants de l'étude ont été invités à expliquer le sens attribué au choix des actions menées pour orienter leur parcours scolaire vers la réussite. Cependant, en cours d'entrevue, le récit de ces jeunes a dépassé nos attentes, car ces derniers ne se sont pas limités à des explications portant sur le sens accordé au choix de leurs actions. Leur discours renvoie à des aspects de leur personne qu'ils jugent comme étant des éléments incontournables dans la compréhension de leur réussite scolaire. À cet effet, ils évoquent la contribution de leurs compétences cognitives et sociales naturelles ainsi que leurs aptitudes académiques innées. Des propos reflétant une motivation extrinsèque sont également omniprésents dans leur récit. Enfin les valeurs de respect et de persévérance précédemment abordées, et auxquelles ils sont attachés, sont également évoquées. Chacun de ses paramètres est présenté dans le tableau 9, et dans la suite du texte, selon leur ordre d'importance.

Au préalable, il est pertinent de préciser que certaines caractéristiques personnelles sont reliées à leur héritage parental/culturel et/ou scolaire (ex., le sentiment de fierté parentale, la volonté de ne pas décevoir, la valeur de l'effort, la réussite socioéconomique, les valeurs de respect et de politesse, la lutte contre les préjugés, la

prise de distance avec le racisme). Ces liens seront précisés au fur et à mesure dans la suite du texte.

Tableau 9. Caractéristiques personnelles

Caractéristiques personnelles	Nombre de participants rapportant cette caractéristique
Compétences cognitives et sociales	16 participants
- Compétences personnelles	16 participants
- Compétences interpersonnelles	12 participants
- Capacité d'attention et de mémorisation	10 participants
- Compétences verbo-linguistiques	9 participants
Motivation extrinsèque	16 participants
Respect et obéissance aux figures d'autorité	13 participants
- Respect selon une perspective d'obéissance désirée	9 participants
- Respect selon une perspective d'obéissance forcée	11 participants

5.4.1 Compétences cognitives et sociales

Tous les participants de l'étude rapportent diverses qualités au plan personnel, interpersonnel et au plan cognitif pour élaborer autour du rôle qu'a pu avoir leurs caractéristiques personnelles dans le processus de leur réussite scolaire. Ces qualités font l'objet de la section qui suit, et les compétences personnelles seront d'abord

présentées. Celles-ci figurent dans le tableau 10 et dans la suite du texte, selon leur ordre d'importance.

Compétences personnelles

Tableau 10. Catégories de compétences personnelles

Compétences personnelles	Nombre de participants rapportant cette compétence
Capacité d'introspection	15 participants
Capacité à prendre le contrôle de leur vie	15 participants
Capacité d'autodiscipline	13 participants
Confiance en soi/Estime de soi	11 participants
Détermination et persévérance	10 participants
Motivation intrinsèque à la réussite scolaire	9 participants
Facilités académiques naturelles	8 participants
Capacité à gérer leurs émotions	7 participants
Capacité à se démarquer de leurs pairs par leur singularité	6 participants

Capacité d'introspection : Quinze jeunes mentionnent avoir une capacité d'introspection qui leur a permis d'adopter, tout au long de leur parcours scolaire une posture réflexive favorisant la prise de conscience des conséquences inhérentes aux choix de leurs actions. Parmi eux, huit associent une telle compétence à un héritage parental/culturel au travers duquel ils ont appris à toujours réfléchir avant d'agir et/ou de prendre des décisions qu'ils pourraient regretter par la suite. Cette qualité personnelle leur a permis de distinguer les actions favorables à la réussite scolaire de

celles qui le sont moins, et d'assumer ainsi leur part de responsabilité dans leurs échecs. À cet effet, les participants confient avoir été non seulement séduits par l'appât du gain (en réaction à la fragilité des conditions financières familiales), mais aussi par une soif de liberté (en réaction à la rigidité des structures éducatives) d'autre part. Or ils admettent que l'argent et la liberté ont constitué, à un moment de leur parcours scolaire, des pièges, en raison de leur effet nuisible sur leur fonctionnement scolaire, voire familial. Cependant, leur capacité d'introspection, jumelée aux rétroactions de certaines figures significatives (famille, parents, enseignant, etc.), leur a permis de prendre conscience de ces pièges et de réajuster leur mode de fonctionnement. Ils réalisent qu'ils sont « tannés de [s'] amuser, puis de ne rien faire, et [de ne pas se] sentir progresser » (P9). Le récit de la participante 5, représentatif de ceux des autres participants, illustre cet aspect.

À la fin de la session quand [...] je n'ai pas eu des bonnes notes. Là je dis "ok qu'est-ce que je vais faire de ma vie?". J'ai 18 ans, je n'ai aucune idée [...] À moment donné ma mère était tannée, elle m'a dit : "Pense à ce que tu veux faire parce que moi je ne veux pas quelqu'un qui n'est pas intéressée. Si tu restes à la maison, c'est sûr tu travailles à temps plein, sinon tu vas à l'école à temps plein. Mais tu ne peux pas rester là, puis ce n'est pas un hôtel chez moi". C'est ça ce que ma mère dit tout le temps, "ce n'est pas un hôtel. Tu n'es pas ici pour dormir, sortir, manger". Là ça m'a frappée aussi, mon dieu. "Qu'est-ce que je suis devenue? Ce n'est pas moi, ce n'est pas la personne que je veux devenir, ce n'est pas ça!" (P5).

Parmi les quinze participants, cinq avouent avoir été tentés par l'argent ce qui a amené deux d'entre eux à faire le choix de travailler durant leurs études à l'âge de 16 ans, un autre à les arrêter temporairement, et deux autres à commettre des vols. Cependant, après avoir évalué les coûts et bénéfices de leurs choix, ils confient avoir rapidement désenchanté. L'incertitude qui les a habités dans un tel contexte les a amenés à reconsidérer leurs choix, puis à s'orienter vers une voie plus sécurisante : les études.

Par exemple, la participante 9 raconte avoir été « dégoûtée » par « le système de santé québécois » qu'elle a apprivoisé au moment où elle « est entrée dans le programme soins infirmiers à 16 ans au cégep, programme qui [lui] permettait d'être directement dans le marché du travail » (P9). La prise de recul par rapport à ce choix – un choix peu réfléchi, qui a été fait durant une période de sa vie au cours de laquelle plusieurs problèmes familiaux (conflits entre parents) influaient sur son parcours scolaire, incluant le peu d'encadrement et de supervision parentale — a permis à la participante de constater que « l'atmosphère » qui régnait au sein de ce système ne correspondait pas à ses attentes. De ce fait, elle a préféré « terminer tous [ses] cours de la première session puis arrêter le programme en cours » pour le remplacer par un autre qui rejoint davantage ses forces et respecte ses limites. À titre de second exemple, un autre participant partage sa désillusion vis-à-vis du travail à l'adolescence, vers la fin de son secondaire. Il admet que cette prise de décision était à la fois une erreur et une opportunité de prise de conscience, ce qui lui a permis de réaliser l'importance de se consacrer exclusivement à ses études, à un tel âge. Le participant se remémore encore le manque de considération dont il a fait l'objet de la part de ses supérieurs, se promettant de ne plus se retrouver dans un tel contexte :

[Pour cet emploi], t'as besoin de rien, tu peux ne pas savoir compter, tu vas rentrer quand même. Puis je travaille là-bas, puis ils s'en foutent de toi : tu es juste une marchandise de travail. Tu peux faire des 40 [heures] et plus, ça ne les dérange pas, faire autant d'*over[time]*⁴² que tu veux ça ne les dérange pas. Aussi, par exemple quand les clients que tu reçois, c'est des clients affamés, et déjà quand l'humain a faim, c'est insupportable donc imagine ça pendant une longue journée... payée 8-9\$ de l'heure, pas d'assurance rien, c'est dégueulasse, pis je me regarde ça et me dit : "Wow! Ok, je ne veux pas finir dans ça!" (P11).

⁴² « faire autant de temps supplémentaire » [Note traduction]

Par ailleurs, ces quinze jeunes se démarquaient par leur capacité de distinguer leurs forces de leurs faiblesses, ce qui leur a permis d'exploiter leurs forces tout en respectant leurs limites. Ainsi, ils ont pu envisager des défis adaptés à leur potentiel et éviter les comparaisons angoissantes avec les pairs du même groupe d'âge. Les récits des participantes 11 et 15 illustrent bien cet élément : la première admet avoir été à l'écoute de ses limites dans le choix de certaines matières académiques au secondaire, tandis que la seconde confie qu'il n'était pas envisageable de se limiter à un diplôme secondaire, car cela n'aurait pas été, tout simplement, à la hauteur de ses réelles compétences.

Au secondaire 4, on est rendu à choisir ce qu'on peut faire. [...] je veux choisir des matières où je veux réussir mais [surtout] être à l'aise dans le domaine, puis ne pas avoir toujours ce stress. [...] Comme je disais tantôt la géométrie, oui je vais voir certaines choses et je vais être capable, puis des fois j'ai besoin d'aide qu'on me guide. Il faut se surpasser et tu sais que tu ne peux pas. On ne va pas se mentir, tu connais tes limites. [...] Je n'ai pas envie d'avoir des reprises et devoir recommencer à chaque fois. Je me dis, regarde, va dans quelque chose que tu es à l'aise et qui te motive autant, puis c'est ça (P11).

[...] Quelqu'un qui a un secondaire peut être fier d'avoir atteint le secondaire. C'est son critère. Mais moi mon critère c'est ce que je veux faire pour moi. Ce n'est pas *winner*⁴³, avoir seulement terminé le secondaire. C'était tellement facile pour moi le secondaire [...] je n'ai pas vraiment vu d'obstacles qui font que j'aurais fait que j'aurais pu ne pas réussir [...] je pense qu'il faut que j'aie de la difficulté et que je réussisse pour que là ok, je me dis que je suis bonne. Peut-être que c'est pour ça que ça n'a pas la même importance un diplôme secondaire qu'un diplôme universitaire (P15).

En outre, quelques jeunes mentionnent que la réussite scolaire était leur seul choix pour compenser leur manque de créativité et leur absence d'esprit d'entrepreneuriat.

⁴³ « ce n'est pas réussir » [Note traduction]

En effet, ces jeunes considèrent que l'ampleur des idées, voire la passion, peuvent pallier les conséquences du décrochage scolaire. De ce fait, par mesure préventive, ils « savai[ent] qu'il [leur] fallait au moins un diplôme universitaire » (P8) pour compenser leurs faiblesses à cet égard, et espérer une vie décente. En effet, estimant qu'ils ne sont pas des personnes qui « [ont] de grandes idées qui [sont] super innovatrices comme Steve Jobs qui a arrêté l'école au secondaire » (P8), ils étaient convaincus que « sans diplôme, [ils] n'iraient pas loin et avec un diplôme de secondaire [uniquement], [ils] n'iraient nulle part » (P8). Par exemple, la participante 2 affirme qu'elle ne se « voyait pas réussir autrement qu'en réussissant à l'école », car selon elle, « il y en a qui ont des idées et qui ont réussi à ouvrir un business [...] », mais lorsqu' [elle] pense à ça et [elle se] dit quel genre de business [elle] pourrait ouvrir [...]. Elle prend le temps de réfléchir « à ce qui pourrait [l]'intéresser » Dès lors, elle se dit : « tant que je me trouve pas une passion, je me dis faut au moins que je me concentre à l'école faut au moins que je réussisse » (P2).

Enfin, ces jeunes se décrivent comme étant capables de réajuster leurs stratégies d'apprentissage de façon autonome lorsqu'ils jugeaient que celles-ci ne répondaient plus aux exigences et attentes scolaires, tel qu'en témoigne la participante 6 :

[...] comme je voyais par moi-même que la façon dont j'étudiais, ce n'était pas la meilleure, que je n'arrivais pas à bien performer, alors c'est pour ça que je voyais comme... faut que j'essaie autre chose, que je suis capable de me dire : 'Ok, je vais essayer de... je vois que ça ne marche pas, alors je vais essayer autre chose' [...]. Je n'ai besoin que personne ne me le dise. Je suis capable de le voir et de le faire par moi-même (P6).

Capacité à prendre le contrôle de leur vie : Quinze participants mentionnent avoir orienté leur implication scolaire non seulement en fonction de leurs forces et limites, mais également en tenant compte de leurs ambitions. Il était essentiel pour eux de rester cohérents avec leur niveau de compétences et fidèles à leurs intérêts et aux objectifs fixés, tels qu'exprimé par la participante 11 : « je ne voulais pas être

renvoyée [...] quand j'aime quelque chose je vais tout faire pour exceller dans la chose ou par exemple si j'ai un but j'aime ça atteindre mon but » (P11).

À cet effet, ces jeunes rapportent avoir démontré une haute performance dans les « matières qu'[ils] aimaient » (P11). Pour ces matières, ils étaient « encore plus concentrés et plus motivés quand c'était question d'étudier pour un examen [pour lequel ils se] donnaient à fond » (P11). Les participants justifient leur position par le fait que « lorsqu'[ils] ne sont pas intéressés, [ils] bloquent » (P4). Ils peuvent avoir de la difficulté à garder une certaine lucidité par rapport aux conséquences de la démotivation scolaire, tel qu'illustré par les propos de la participante 4 : « quand je n'aime pas ça, je ne vais pas le faire. Là, les gens sont comme : "attention, tu vas couler". Moi, je suis comme : "je m'en fous. Je ne veux pas le faire, je ne vais pas le faire" ».

En fait, pour ces jeunes, la place accordée à l'expression de leur personne est importante et pour maximiser leur chance de réussite; les participants vont s'assurer de mettre en place, les conditions requises pour « être dans leur élément » (P1) et atteindre un bien-être et un équilibre psychologique, tel que le rapporte la participante 6 :

Quand j'ai changé d'école, j'avais beaucoup plus confiance en moi par rapport aux études [...] j'étais juste bien là-dedans [...] je voulais juste être bien [...] je n'avais plus de problèmes à l'école [...] Avant j'étais malheureuse parce que j'avais des mauvaises notes, mes parents n'étaient pas contents de moi, les gens avaient une mauvaise opinion de moi. Là, j'étais bien parce que c'était tout le contraire [...] J'étais bien dans cet environnement, j'avais beaucoup moins la pression de performance qu'à l'école où j'étais [...] comme j'ai jamais recherché l'excellence, je ne voulais pas me mettre trop de pression, [...] en secondaire 1 j'avais vécu tellement beaucoup de pression, j'avais juste envie d'être bien et de ne pas me mettre de la pression, car en me mettant de la pression, j'avais plus de chance de me mettre dans une position où je pouvais couler et être malheureuse parce que je réussissais pas telle ou telle affaire (P6).

Pour manifester leur capacité à prendre le contrôle de leur parcours scolaire, ces jeunes n'ont pas hésité à saisir toutes occasions à travers lesquels ils pouvaient faire preuve d'« autonomie » (P6) en faisant des choix libres et éclairés qui rejoignent leur champ de compétences. Par exemple, quand il leur était possible de choisir des matières qui les intéressaient au secondaire ou au cégep, ils le faisaient en fonction de leur facilité « à les comprendre ou à bien les réussir » (P11), « c'est [eux] qui décidaient » (P6).

En mathématiques, j'aimais ça parce qu'en mathématiques c'est vraiment c'est du concret [...]. Donc on va dire en mathématiques généralement je faisais beaucoup d'exercices en mathématiques. C'est vraiment, je vais faire le plus d'exercices possibles [...] le professeur nous laissait des exercices [...] Généralement c'était des exercices supplémentaires ce n'était pas obligé de tous les faire, ce n'était même pas les devoirs obligatoires [...] je vais faire toutes les exercices s'il y en a 100 probablement je vais faire tous les 100 [...] j'aimais ça, j'aimais ça en apprendre plus [...] j'aimais ça aller plus loin que le minimum (P3).

Ce faisant, la possibilité de corrélér positivement leur implication scolaire à leurs champs d'intérêts et de compétences, figure parmi les stratégies qui ont permis aux participants de conduire leur parcours scolaire vers la réussite.

Capacité d'autodiscipline : Treize participants rapportent leur aptitude à étudier de façon autonome pour se donner les moyens d'atteindre leurs objectifs malgré les obstacles. En effet, quand ces jeunes ont « un but, [ils] ne voulaient pas faire autre chose pour [s'] éloigner de ce but-là ou laisser quelqu'un les en empêcher » (P2). Un participant, comme bien d'autres, révèle même que « c'est impossible pour [lui] de couler [un cours] quand [il] ne veut pas le couler ». Ces participants confient qu'il est primordial pour eux de parvenir « à réaliser [leur] but » afin d'éviter la sensation d'avoir « échoué » dans l'atteinte de leurs objectifs (P11). Pour ce faire, ils sont en mesure de mettre en place diverses actions reflétant leur capacité d'autodiscipline, afin de s'adapter aux situations potentiellement nuisibles au processus de leur réussite

scolaire. Par exemple, dans des contextes où la charge de travail était importante et durant lesquels les jeunes avaient besoin de concentration, certains ont privilégié temporairement l'étude à « la bibliothèque », car c'est « un endroit qui [leur] semblait calme, lumineux » (P7) et motivant, du fait de la présence d'autres personnes. À titre de second exemple, « pour rattraper [leurs] retards », ces jeunes sont capables de « [se] donner une discipline » (P4) pour étudier efficacement : ils s'obligent à restreindre l'usage de leur « cellulaire, iPod, Facebook » (P4). La participante 4 mentionne qu'elle « donnait [son] téléphone à [sa] mère et lui disait : "tu ne me le donnes pas avant 15h00" [...] et a enlevé [son] compte Facebook » pour éviter de perdre du temps inutilement sur ce réseau social. La participante 12 raconte, quant à elle, qu'« elle avait décidé de faire du tutorat, car [elle] trouvait que quand [elle] expliquait, ça [l']aidait à comprendre mieux ». La jeune poursuit son récit en révélant :

Au début de mon cégep, je passais beaucoup de temps à la cafétéria avec mes amies, mais là, mes notes ont commencé à diminuer. Donc au lieu d'aller à la cafétéria j'allais à la bibliothèque pendant mes pauses, parce que j'en avais quand même beaucoup, pis au début quand je faisais mon horaire mes amies étaient comme : "pourquoi tu veux des cours attachés?" Moi j'étais comme : "parce que je ne veux pas avoir de pauses parce que je sais que je vais être tentée à traîner, comme je ne veux pas". Elles, elles étaient comme : "ah non tu vas voir quand t'auras des pauses tu vas être vraiment contente et tout ça". Mais c'est vrai au début quand genre j'avais mes pauses j'étais contente, mais parce que je passais beaucoup de temps à traîner à la cafétéria et tout ça, mais après j'ai fini par réaliser que c'était un peu du temps perdu, alors j'allais à la bibliothèque puis justement j'ai pu avancer ces travaux là en allant à la bibliothèque, je restais mieux concentrée [...] aussi le temps social que je passais à sortir par exemple ou comme, je passais plus de temps les fins de semaine à faire mes travaux, à étudier [...] la discipline que j'avais développée [...] m'a vraiment aidée aussi à organiser mon temps. Ça m'a juste permis de me forcer plus (P12).

Il est intéressant de soulever le point selon lequel cette compétence évoquée par 13 participants, peut renvoyer à des capacités au plan de l'organisation considérées par deux d'entre eux, comme étant une dimension relié à leur héritage parental/culturel.

Dans tous les cas, ces jeunes précisent que leur sens de l'organisation et de l'autodiscipline, leur capacité à réfléchir avant d'agir et de tirer des leçons des expériences négatives de leurs proches ou amis, ainsi que leur aptitude à ne pas se laisser influencer, ont été des atouts favorables à l'atteinte des buts visés pour réussir à l'école. En faisant fi des tentations, ils sont parvenus à surmonter les obstacles qui auraient pu les dévier de leurs objectifs de réussite. À ce sujet, les participants précisent que leur résistance aux tentations émane d'un désir profond de préserver leur image sociale. Ils avouent que leur motivation à la discipline a été influencée par le regard des autres : la crainte « se retrouver avec une horrible réputation » (P2) – qu'ils pourraient regretter ultérieurement – les a amenés à « [apprendre] des erreurs des autres » et à prêter une attention rigoureuse « aux choix de vie [à faire] » (P2). Plus précisément, il s'agissait pour l'une de ces jeunes d'éviter de connaître le même sort que celui de ses connaissances pour qui la drogue et la grossesse précoce ont amené « à lâcher l'école » et « à ne rien [faire] de leur vie » (P2).

De ce fait, ces jeunes mentionnent que même s'ils « étaient avec du monde qui faisait des trucs, ça ne [les] dérangeait pas [...] ça n'allait pas les influencer [...], car si [ils] ne voulaient pas les faire, [ils] n'allaient pas le faire [...] même si ils [leur] disaient quoi que ce soit » (P16). De plus, ils essaient d'analyser « l'impact » (P3) qu'un choix peut avoir sur la vie de quelqu'un, en « regard[ant] ce que les autres faisaient autour d'eux, puis, [ils] ajustaient ce qu'[ils] faisaient pour que ce soit pour le meilleur pour [eux-mêmes]. Ils « essayaient d'éviter les erreurs des autres, en [s']auto-disciplinant » (P3), tel qu'illustré par les propos du participant 3 :

Par exemple, les drogues je n'ai jamais vraiment été dans les drogues. Mais j'ai eu des amis... j'en ai eu un il a commencé ça au cégep puis il n'est plus capable d'arrêter. Donc je me suis dit moi-même, "il ne faudrait pas que je commence ça parce que je sais que je vais finir comme ça". Fait que c'est pour ça que je n'ai jamais vraiment touché à des drogues parce que peut-être des fois c'est tentant pis après c'est difficile d'arrêter donc c'est mieux de ne même pas y toucher [...] parce

que c'est... ça a des impacts vraiment si tu es là-dedans, si tu prends des drogues, tu vas moins étudier tu vas plus négliger tes affaires (P3).

Confiance en soi/Estime de soi : Onze participants confient avoir une estime d'eux-mêmes élevée, et six d'entre eux associent le développement de cette compétence à un héritage parental/culturel. Tout d'abord, ils rapportent être en mesure d'avoir une opinion et de l'affirmer. Ces jeunes estiment qu'il est important de ne pas se laisser « marcher sur les pieds » (P13, P15). Certes l'école n'est pas un lieu « pour niaiser », mais elle n'est pas, non plus, un lieu pour « uniquement [se] conformer à ce que le professeur dit » (P7). De ce fait, ils « [vont] répliquer » (P13) ou encore « argument[er] lorsqu'ils ne sont pas d'accord [...] pour montrer qu'[ils] ont une opinion » qu'ils veulent à tout prix faire « valoir » (P15).

Les participants affirment que cette compétence leur a permis de s'adapter à des travaux scolaires laborieux, comme l'atteste la participante 4 : « je n'ai pas pu compléter le projet. Donc là, ma conclusion ça a été : 'je n'ai pas été capable parce que blabla...' J'ai eu une bonne note quand même parce que j'ai été capable d'expliquer pourquoi je n'ai pas pu le compléter » (P4). D'autres ont réussi à sensibiliser leurs parents aux difficultés rencontrées au plan scolaire malgré les efforts fournis, afin d'obtenir leur compréhension et leur soutien, tel que le rapporte la participante 6 :

Je sais que je me suis déjà obstinée avec mes parents pour essayer de leur expliquer que c'était plus difficile que ce qu'eux pensent – parce qu'ils ont l'air tout le temps de sous-évaluer la difficulté de la chose, comme si l'école c'est facile, puis que tu as juste à étudier et ça va être correct. J'ai essayé de leur expliquer [...] Mes parents quand il y avait quelque chose qui me dérangeait, je le disais – surtout quand il s'agit des études – car eux ne sont pas là-dedans, car quand tu juges de loin, mais tu n'es pas là-dedans, c'est difficile mais c'est important pour moi de leur faire savoir ça (P6).

Par ailleurs, ces jeunes mentionnent avoir toujours eu confiance en leur potentiel et en leur capacité d'agir : « [ils] savaient qu'une part [d'eux-mêmes] était capable de faire les choses bien, qu'[ils] étaient capable de réussir » (P6). Par exemple, « [ils] étaient capables de passer tous [leurs] cours, même si [ils] étudiaient peu. Donc [pour eux] c'était, une raison [suffisante] pour ne jamais penser à laisser tomber le secondaire à 16 ans » (P3). Aussi, ils s'estimaient « meilleures que leurs camarades » (P8), du fait de l'excellence de leur performance scolaire. « Sûr[s] d'[eux], [ils] « n'avaient pas de doute dans ce qu'[ils] faisaient. Ce qu'[ils] pensaient, [ils] arrivaient à le concrétiser. » (P1). De leur point de vue, lorsque ça devient plus ardu, il suffit de fournir les efforts nécessaires pour réussir, car ils « savaient très bien que si [ils] allaient étudier, [ils] allaient passer [...] Si [ils s'y] mettaient, [ils] savaient qu'[ils] allaient passer » (P14). Par conséquent, cette compétence les a incités à « persévérer et continuer » (P7) pour parvenir à « concrétiser » (P1) leurs objectifs malgré les difficultés rencontrées, tel que l'illustre le récit de la participante 15 :

C'était au cégep [...] économie, matière que je ne comprends jusqu'à date rien. Ben la première fois, j'ai fait ce cours, j'ai échoué, j'aurais très bien pu me dire, ah j'arrête l'école, je ne comprends rien, je ne vais jamais réussir, mais je me suis dit non, tu es capable. Alors je l'ai repris, puis la deuxième fois, j'ai un peu plus compris, mais c'était encore flou pour moi, cette matière-là. Mais je me disais que j'étais capable de réussir [...] je me disais que j'étais capable, j'ai les capacités, j'ai les compétences. [...] Je croyais en moi, je croyais que j'étais capable de le faire (P15).

Détermination et persévérance : Dix participants de l'étude associent leur capacité à réussir à l'école, malgré des moments de vie difficiles, à leur sens de la persévérance et de la détermination. L'ensemble de ces jeunes relie cette qualité à leur héritage parental/culturel, et trois d'entre eux à leur héritage scolaire.

Les dix participants évoquent une capacité « naturelle » : 1) à lutter en fournissant les « efforts » requis afin de « [se] prouver qu'[ils] valaient quelque chose » (P10); 2) « à

ne pas se replier sur [eux]-même » pour ne pas se laisser « abattre » (P14) par les évènements; 3) à considérer la difficulté à la fois comme une occasion de croissance et comme « un défi » qui leur permettrait « de prouver [...] qu'ils pouvaient justement utiliser [leurs] compétences » (P10) pour le relever, tel que le rapporte la participante 12 :

Si j'étais allée dans une autre école j'aurais eu des meilleures notes et tout ça, mais je me serais sentie mal aussi d'avoir abandonné [...] Je trouve que je n'aurais pas forcé mes limites, genre. Comme ça m'a appris aussi à me dépasser. En fait, il y avait toujours des choses comme le monde disait : ah c'est trop dur c'est trop dur. Moi je voulais le prouver que j pouvais le faire par exemple (P12).

Ces participants se considèrent dotés d'une force intérieure naturelle – force pouvant toutefois avoir un fondement culturel – qui les pousse notamment à dépasser les situations d'injustice pour réfléchir à des moyens qui leur permettraient de contrecarrer les conséquences de celles-ci et d'atteindre ainsi leurs objectifs, tel qu'ils l'ont fait durant leur parcours scolaire. En fait, ils se décrivent aussi comme des personnes qui ont à cœur l'aboutissement des projets rêvés ou amorcés. Pour eux, il n'a jamais été question « de lâcher parce que c'était trop d'efforts » ou parce qu'il y avait une possibilité qu'ils ne soient pas « assez bons » (P3). En contexte difficile, il est plutôt question de canaliser leur énergie et se dire : « je peux le faire [...] si je traverse ça, je suis sûre que je peux accomplir plus après » (P12), ou « si je le veux, je vais le chercher [...] Hors de question de me laisser abattre » (P14), ou encore, « je suis capable de changer la roue » (P3); ou tout simplement, « si je veux, je peux » (P15). Ces formules d'auto-motivation leur permettraient de se sentir « plus fort[s], de plus respecter [leur] buts, d'être plus *focus*⁴⁴ et plus motivés quand [ils] ont

⁴⁴ « d'être plus concentrés » [Note traduction]

quelque chose à accomplir » (P11). Ces jeunes se faisaient régulièrement violence, en compensant par la patience et l'effort la peine qui les envahissait en contexte d'injustice, et le sentiment d'impuissance ressenti en contexte de vulnérabilité, tel que le témoignent les récits des participantes 11 et 12 :

J'avais un prof qui fonctionnait avec une méthode de pensée selon laquelle si un élève a 55%, elle va regarder à la fin de l'année et se dire : "est-ce que je peux voir que l'élève a fait un effort ou pas?" Si le prof ne t'aimait pas, il va te laisser à 55, mais s'il t'aime va te mettre à 60 [...] J'ai [dû] refaire des cours pour lesquels j'avais eu 58 ou 56%. Je n'ai pas eu le choix d'accepter de refaire, c'est emmerdant. Je dois retourner pendant l'été pour retourner faire les tests, et je suis beaucoup moins motivée. Et quand je faisais ces tests-là, je passais à 65% parce que j'étudiais et je me disais "pourquoi, pourquoi"... donc je n'aimais vraiment pas ça. J'étais vraiment obligée d'accepter parce que sinon j'allais [être expulsée] dans une autre école. C'est l'un ou l'autre (P11).

Par exemple dans mon parcours au secondaire, ce n'était pas toujours facile [...] [à un moment] j'avais envie de partir comme à l'école publique où mon frère était parce que je savais que j'aurais eu comme des meilleures notes mais après... Après comme je me suis encouragée, je me suis poussée, je me forçais à travailler [...] je me disais qu'il y a des choses comme vraiment plus dures que ça dans la vie alors si je peux réussir, je dois réussir (P12).

Motivation intrinsèque à la réussite scolaire : Neuf participants révèlent que leur réussite scolaire est liée à l'intérêt réel qu'ils portent au savoir et à l'éducation – un intérêt relié à leur héritage parental/culturel. Amoureux de l'école et dotés d'une certaine curiosité intellectuelle, ces jeunes confient retirer un réel plaisir de leurs apprentissages et nouvelles connaissances. Ils sont tellement « avides d'apprendre des trucs » (P4) qu'ils « ne [se] voyaient pas arrêter l'école et ne plus étudier » (P1), sinon ils auraient la sensation « qu'il leur] manquerait quelque chose » (P1). Ces jeunes avaient « une [réelle] motivation de terminer [leurs] études et de bien les faire » (P1), afin de pouvoir aller au cégep et à l'université de leur choix. Même lorsqu'ils se retrouvaient autour d'un conflit qui les opposait à leurs parents et qu'ils

étaient tentés d'y réagir par un total désinvestissement scolaire pour exprimer leur frustration, ces jeunes admettent n'avoir pu rester campés sur leurs positions, car ils avaient « toujours cette attache avec l'école » (P5). De ce fait, ils allaient « quand même à l'école, essay[aient] de toujours étudier la veille » pour parvenir à « perform[er] » et continuer à « [avoir] des bonnes notes » (P5). Selon eux, « l'apprentissage est un émerveillement » (P1) et la réussite scolaire, une source de satisfaction personnelle. En réussissant, les jeunes ressentaient une « fierté » personnelle à l'effet d'avoir atteint les objectifs visés, de pouvoir « se prouver qu'[ils] pouvaient aller loin [...] et qu'[ils avaient pu] accomplir ce qu'[ils] voulaient faire ou ce qu'[ils] croyaient pouvoir faire » (P15). Toutes ces raisons justifient l'importance accordée à l'effort fourni afin réussir à l'école.

Facilités académiques naturelles : Huit participants rapportent avoir toujours eu une « facilité naturelle » (P8) au plan académique, ce qui leur a permis de réussir à l'école malgré les difficultés rencontrées dans les milieux scolaire et familial. Ces jeunes expliquent que la raison pour laquelle les obstacles « n'ont pas affecté [leurs] notes » réside, entre autres, dans le fait qu'ils n'ont pas eu besoin « de se forcer pour réussir [...] et pour continu[er] à avoir de bonnes notes » (P8). De leur point de vue, étudier et réussir les examens ne représentaient pas un problème en soit. De ce fait, ils n'ont « jamais eu besoin de soutien pour réussir [leurs] cours » (P15) et parvenaient « à comprendre du premier coup la matière que le professeur pouvait expliquer un certain temps au tableau » (P14).

Ces jeunes utilisent même le mot « intelligence » pour qualifier leur potentiel; ils en justifient l'emploi par leur capacité à obtenir de bonnes notes avec un minimum d'efforts. En ce sens, la participante 8 mentionne qu'« au secondaire, [elle] n'étudiait pas beaucoup, [elle] ne passait pas des heures à étudier [...] car [elle] avait de la facilité » (P8). Puis, la participante 9 lance avec assurance qu'elle était tout simplement « intelligente, académiquement » (P9). D'autres participants aborderont

leur aptitude à comprendre et à mémoriser rapidement les concepts expliqués en classe, tel qu'en témoigne le participant 14 :

J'ai toujours été très bon à l'école. J'ai une facilité d'apprendre qui était très bonne. Par exemple, le prof pouvait expliquer une matière un certain temps au tableau et je comprenais tout du premier coup. Quand je voyais que ça prenait trop de temps, je faisais autre chose, et les profs me réprimandaient pour ça. Ils pensaient que je ne comprenais pas, mais j'étais en mesure de leur expliquer tout ce que j'ai compris. C'est comme ça que j'ai vu que j'avais du potentiel, car j'ai beaucoup de facilité à apprendre de nouvelles choses et aussi j'ai une très bonne mémoire (P14).

Capacité à gérer leurs émotions : Sept participants mentionnent avoir été en mesure de prendre une distance avec leurs émotions pour ne pas se laisser affecter au plan de leur fonctionnement scolaire. Pour ce faire, ils ont préféré cacher leur mal-être et leurs vulnérabilités. Par exemple, ils n'ont « jamais [fait] paraître qu'[ils] étaient tristes » (P1) ou « déprimés » (P8). Ils avaient vraiment « de la misère à aller voir les gens pour dire comment [ils se] sentent » (P5).

Aujourd'hui, ces jeunes trouvent qu'ils « en [ont] pris beaucoup sur [leur] dos » (P9), puisqu'ils ont gardé toute leur colère à l'intérieur d'eux-mêmes. En revanche, ils sont fiers d'avoir pu la contrôler, ce qui leur a permis d'éviter les situations de « conflits » (P2).

Ces jeunes se situent davantage dans une perspective de compromis. Par exemple, lorsqu'ils doivent collaborer avec des pairs pour réaliser un travail d'équipe, ils préfèrent garder « [leur calme] au lieu de directement se fâcher [...] et essayer de trouver un compromis [...] de trouver une solution qui peut être correcte pour à peu près tout le monde » (P2).

Par ailleurs, ces jeunes se décrivent comment ils parviennent à contrôler leur impulsivité, en réfléchissant à la portée de leurs actions avant d'agir, tel que l'explique la participante 2 :

Je veux pouvoir me regarder dans le miroir et dire j'ai quand même fait des bons choix [...]. Je me disais : "quand j'aurai fini l'école, je pourrai faire ce que je voudrai. À ce moment-là, je serai rendue une adulte, donc là je pourrai faire les conneries que je voudrai. Mais entretemps, je vais rester sage"(P2).

Capacité à se démarquer de leurs pairs par leur singularité : Six participants racontent avoir été capable de faire preuve de créativité et d'originalité pour se démarquer de leurs pairs, ce qui a augmenté leur rendement dans certains travaux scolaires. Ces jeunes « aim[aient] se surpasser » (P9), pour avoir « la note la plus haute » de la classe (P1). Ils « voulaient toujours être [ceux] qui avaient les meilleures notes », car cela leur permettait de « prouver qu'[ils] étaient intelligents » (P14). Ces jeunes confient être « très compétitifs » (P14), ce qui les motivait à relever « des défis » (P12) pour se distinguer de la moyenne de leur groupe d'âge, et impressionner ainsi leurs enseignants. Le récit de la participante 1 offre un exemple d'un tel défi, reflétant son aptitude à se démarquer de ses pairs par la singularité de son talent créatif. À cet effet, elle raconte sa contribution dans l'élaboration du travail d'équipe requis dans le cadre d'un de ses cours qui lui a valu la meilleure note de sa classe. Le projet consistait à produire une vidéo à partir d'une chanson. La participante a décidé de prendre l'initiative de guider son équipe dans un choix particulièrement audacieux en mettant beaucoup d'énergie sur des déguisements, maquillages le tout orné d'une pointe d'humour.

On a eu 97%, on s'est démarquées on a fait une bonne vidéo [...]. Il faudrait voir la comparaison des autres, c'est vraiment ça parce que à la base je savais que les filles n'allaient pas faire un gros travail, mais il y avait quand même de la compétition. Dans ma tête il fallait que je me démarque des autres, il fallait que je motive mes deux amies qu'on fasse

quelque chose de super bon. Toutes les scènes devaient être originales (P1).

Compétences interpersonnelles

Douze participants rapportent être dotés de certaines qualités interpersonnelles qui ont inspiré confiance à leurs pairs et enseignants, ce qui a facilité leur capacité d'adaptation et leur intégration dans un milieu scolaire culturellement différent. Parmi eux, huit participants évoquent leur ouverture d'esprit qui leur a permis de faire preuve de tolérance et de flexibilité pour s'accommoder de la différence culturelle de leur établissement scolaire. Ces jeunes relient une telle compétence à leur héritage parental, ils admettent avoir appris grâce à leurs parents, à prendre une distance avec le phénomène de racisme et à adopter des comportements sociaux qui facilitent leur intégration au sein du groupe majoritaire. Pour ces jeunes, il était important de faire l'inverse de la plupart qui « [prenait] le Blanc comme [leur] ennemi » (P13), et d'appivoiser les différences culturelles comme une forme de richesse sociale en prenant « le Blanc comme ami » (P13). De leur perspective, ces participants considèrent une telle approche comme une recette gagnante pour réussir aux plans académique et social, favorisant le développement d'un sentiment d'appartenance dans le milieu scolaire au sein duquel il évolue. Ils mentionnent que cette démarche leur a permis de devenir une influence positive pour leurs pairs, car ces jeunes adoptaient envers eux des attitudes de partenariat et de collaboration, telles que :

1) encourager les moins motivés à s'impliquer lors des travaux d'équipe importants comme l'explique la participante 1 : « c'était [dans le cadre] d'un projet de film [qu'on devait produire], les filles étaient plus ou moins motivées [...] [je suis] arrivée à les motiver, je disais "ok on va se réveiller à cinq heures du matin, on prend un déjeuner et ensuite, ok *let's go*" » (P1);

2) « venir en aide » (P13) à leurs partenaires d'équipe en cas de difficultés, afin que « la note d'équipe ne soit pas poche » (P13);

3) collaborer efficacement avec d'autres durant les travaux d'équipe, et ce dans une perspective de résolution de problèmes, tel que l'atteste la participante 2 :

[...] moi je suis plus quelqu'un qui vais essayer de trouver un compromis
 [...] Je vais essayer de trouver une solution qui peut être correcte pour à peu près tout le monde. Je ne suis pas quelqu'un qui fait des scandales, je pense je serais plus à dire : "Qu'est-ce que t'essaies de dire?" (P2).

En outre, parmi l'ensemble de ces participants, certains évoquent avec fierté leur capacité à être sensible aux besoins de leurs camarades, et leur capacité à leur manifester de l'intérêt, ce qui leur a permis de tisser avec eux des relations amicales basées sur un esprit de collaboration et sur des valeurs de respect et de confiance. Par exemple, la participante 12 raconte que l'attention sincère qu'elle a porté aux problèmes « des filles de son école avec qui [elle] n'était pas nécessairement trop proche » leur a inspiré confiance, de telle sorte que « le monde venait toujours vers [elle] pour lui raconter ce qui allait, ce qui n'allait pas » – d'autant plus « qu'[à son] secondaire, il y avait toujours beaucoup de chicanes [entre les filles] ». Elle explique : « les filles savaient que je pouvais les écouter, [...] j'étais attentive envers elles et envers leurs problèmes [...] elles avaient confiance [...] elles aimaient mon écoute » (P12). Par ailleurs, l'intérêt porté aux autres a permis à ces jeunes d'adapter leurs comportements en fonction des attentes de leurs pairs et de leur communiquer « ce qu'ils veulent entendre ou veulent savoir » (P1). Par exemple, la participante 13 mentionne que sa perspicacité lui a permis de tenir compte de son auditoire et ainsi d'exceller durant ses présentations orales, car elle parvenait à « toucher [ses pairs] quand [elle] parle et à interagir avec [eux] ». Bien qu'elle soit consciente que la qualité de son travail dépend de la rigueur de sa présentation, il n'en demeure pas moins qu'elle garde à l'esprit l'importance de tenir compte de son public : « quand tu

fais une présentation orale oui, c'est ton sujet, c'est l'information que tu mets dedans, mais il faut pas non plus que ton public soit en train de dormir » (P13).

Toutefois, il est important de préciser que ces jeunes associent leurs capacités de collaboration et de partenariat à leurs habiletés de persuasion et à leur sens de leadership, mis au service d'activités scolaires et parascolaires pour catalyser leur sentiment de compétence, tel qu'en témoignent les participantes 2 et 12.

Je pense, c'est vraiment avec des mots, je suis assez habile avec les mots, c'est pour ça que je suis en communication, ce n'est pas tant avec des actions, c'est mal à dire mais c'est de la manipulation : 'ah ça va être le fun, on va faire-ci, je suis sûre qu'on va réussir, on va avoir une fontaine de chocolat'. Je disais vraiment n'importe quoi pour convaincre les gens [de s'impliquer dans la planification et la mise à exécution de ce projet], ça a fonctionné et on a eu un super de beau bal (P1).

Il y a souvent des levées de fonds, comme représenter la classe pour une activité particulière. Il faut aller parler dans d'autres classes. Je proposais et j'invitais quelques-unes de mes amies de venir avec moi par exemple [...] Ou sinon j'avais fait aussi la gang allumée, c'est pour faire de la prévention contre la cigarette, contre fumer. Alors là, comme j'avais aussi encouragé mes amies à se joindre avec moi pis on avait fait comme des activités dans l'école [...] c'était des jeux et en même temps [les gens] apprenaient ce que ça faisait la cigarette, les effets néfastes, pis tout ça (P12).

Enfin, certains jeunes évoquent leur capacité naturelle à saisir rapidement les attentes implicites de leurs enseignants, ce qui leur a permis de non seulement répondre à leurs objectifs d'apprentissage, mais aussi de les dépasser par la force de leur implication, tel que rapporté par la participante 1 : « vraiment, je m'implique tellement. Par exemple dans un projet de film qu'on avait. J'ai jamais été autant impliquée dans un projet, j'atteins les objectifs du prof et je fais plus » (P1). Pour ce faire, l'un d'eux « commence [par] analyser les enseignants de [ses] cours [pour savoir] qui est plus méchant, qui est plus sévère, qui est plus souple » afin d'adapter

la qualité de son travail en conséquence, et connaître sa marge de manœuvre entre ce qu'il peut y apporter comme touche personnelle et ce qu'il doit « chercher » comme information pertinente pour être cohérent avec « ce que [son] prof veut voir » (P5). En ce sens, la participante 15 confie que si elle a « continué à avoir de bonnes notes », c'est parce qu'elle « comprenait assez rapidement qu'est-ce que le prof voulait »; de ce fait, elle « lui remettait » un travail en cohérence avec ses attentes.

De plus, ces jeunes mentionnent qu'ils ont une habileté naturelle à analyser le discours de leurs enseignants pour détecter les concepts importants pouvant être utiles à la préparation de leurs examens. Ils supposent que c'est grâce à leurs capacités d'attention et d'écoute en classe qu'ils parviennent à décoder les messages implicites inhérents aux explications fournies par leurs enseignants. Lorsqu'ils « voi[ent] par exemple qu'un prof met beaucoup l'accent sur un mot en particulier, sur une matière, [ils] sa[vent] que si il la répète plus qu'une fois » (P14) ou encore, si il dit : « hum... si j'étais vous je noterais ça en classe, parce que ça va être à l'examen [...] » (P5), ils comprennent rapidement qu'il est important de le « noter, car ça risque probablement de revenir » (P14). Automatiquement, ils prennent en note l'information pertinente « pour orienter [leur] étude » et s'y préparer adéquatement. À cet effet, ils peuvent par exemple parcourir les chapitres de lecture recommandés par leur enseignant, en étudiant plus rigoureusement ceux dont le contenu semble « [leur] tenir à cœur » (P14).

Capacité d'attention et de mémorisation

Dix participants rapportent des compétences au plan de l'attention soutenue et sélective, et de la mémorisation. Ils sont capables de maintenir leur attention à un niveau optimal durant leurs cours, ce qui leur permet d'écouter de façon active les explications fournies par l'enseignant, et d'être alertes à l'information importante à saisir et à retenir.

Attention soutenue : Parmi ces participants, neuf évoquent leur capacité à « beaucoup écouter et à prendre des notes en classe » (P11) – attitude étant reliée, par quatre d’entre eux, à leur héritage scolaire – ce qui a maximisé leurs chances de réussite. Ces jeunes justifient leur propos en mentionnant que cette compétence attentionnelle leur a permis de « ne pas cumuler de retard » (P5), car en ayant à leur disposition les explications de l’enseignant, il était plus facile pour eux de reprendre et de comprendre la matière présentée dans les chapitres de livres à étudier. Les jeunes étaient alors plus motivés à étudier à la maison en s’attelant rigoureusement à leurs devoirs scolaires. Ils admettent aussi que cette compétence leur a permis de s’adapter aux exigences du programme scolaire du cégep – exigences qui requièrent de la part de l’élève « encore plus d’attention en classe » (P5) – pour être en mesure de détecter « les indices » (P5) donnés par l’enseignant afin d’orienter leur préparation aux examens. Enfin, un participant met en exergue les bienfaits que cette qualité peut avoir auprès de jeunes qui ont une tendance à la fainéantise, tel que cela a été le cas pour lui. Il explique qu’en étant attentif en classe, il « n’aurait probablement pas besoin de travailler chez [lui], tandis que si [il] n’écoutait pas, [il aurait été] obligé de se rattraper d’une façon ou d’une autre » (P14). Or, il sait que « [son] côté paresseux » lui aurait empêché de fournir un tel effort. De ce fait, selon lui, il était plus rentable d’écouter en classe afin de ne pas avoir à reprendre la matière à la maison. Pour se motiver, il se disait : « tant que je suis déjà assis et que le professeur parle, j’ai aussi bien intérêt à écouter ce qui se passe devant la classe pour ne pas avoir à refaire ce qu’il fait » (P14). Ce participant affirme que cette approche lui a permis de « [maintenir, au secondaire] une moyenne de 80% juste en écoutant en classe » et « sans avoir à [passer] plus qu’une heure pour étudier » (P14).

Attention sélective : Trois participants évoquent leur capacité à mobiliser, durant leurs cours, leurs ressources attentionnelles pour saisir et traiter l’essentiel de l’information requise pour résoudre une tâche donnée. Ils sont en mesure de prêter attention « aux détails » (P5) qui pourraient être profitables au développement de leurs

apprentissages scolaires, tout en rentabilisant leur temps d'étude, tel que l'explique la participante 5 :

En classe, aujourd'hui la prof arrive en classe et elle dit : "aujourd'hui on va voir le verbe être en français", pis elle présente ce qu'on va faire aujourd'hui. Moi dans ma tête [...] je rationalisais mon temps d'écoute ou quand j'avais besoin d'être concentrée. Donc quand la prof est là pour expliquer comment on conjugue le verbe être à tous les temps, j'écoute, puis une fois que j'ai compris, c'est fini, [je n'écoute plus] [...]. Donc ce que je faisais quand elle parlait, je commençais déjà mon devoir pour la matière qu'elle donnait parce que j'avais compris [...] (P5).

Mémorisation : Cinq participants révèlent que l'un des secrets de leur réussite scolaire réside dans leur capacité à « retenir rapidement la majorité [des concepts] » (P5) expliqués en classe et à mémoriser facilement la matière requise pour l'examen. Ils confient avoir un « bon empan de mémoire » (P8) qui leur a permis, « lorsqu'[ils sont] attentifs en classe » (P5), de réinvestir – durant la période de devoirs – l'information emmagasinée en un court laps de temps. Par exemple, une participante mentionne que « pour l'apprentissage du vocabulaire, si [elle] l'avait vu une fois, et qu'[elle] l'avait retranscrit, ça restait. [Elle] n'avait pas besoin de réécrire, réécrire, et revenir là-dessus pour l'apprendre » (P15). En raison de « sa très bonne mémoire », le participant 15 rapporte que dans son cas, « la période de devoirs se faisait beaucoup plus facilement pour [lui] que pour n'importe qui d'autre [...] dans le sens où [il] n'avait pas besoin de sortir [ses] cahiers ou relire ou quoi que ce soit ».

De plus, ces jeunes mentionnent que cette compétence leur a aussi permis d'utiliser le « par cœur » (P2) comme principale technique d'apprentissage, et de réajuster en conséquence la stratégie d'étude basée sur la prise de notes, tel qu'évoqué par la participante 2 :

Tsé au secondaire je n'étudiais pas tant. J'avais une meilleure capacité d'apprendre par cœur. Donc je faisais mes notes en fonction de comment j'allais apprendre, puis je réussissais à apprendre les choses par cœur. Je

réussissais, tsé j'étais bonne, je suis quand même bonne avec des choses par cœur. Tout ce qui était par cœur j'étais bonne (P2).

Compétences verbo-linguistiques

Neuf participants racontent leur facilité naturelle à utiliser les mots pour en faire un pouvoir de persuasion auprès de leur entourage, et ce, tant au plan verbal qu'à l'écrit. Parmi eux, quatre associent cette compétence à un héritage parental/culturel, ce qui laisse entendre que possiblement cette habileté parfois présentée comme innée a des fondements dans la culture. Quelques-uns d'entre eux emploient le mot « don » pour décrire ce potentiel, tel que le participant 10 dont le récit est représentatif de ceux des autres jeunes :

J'écrivais bien, j'avais une belle écriture, j'avais une certaine manière d'appivoiser la langue française, de l'écrire. Oui mes résultats étaient bons, mais ça allait plus loin que ça. Je n'étais pas quelqu'un qui lisait beaucoup, je n'étais pas quelqu'un qui s'intéressait à la littérature. J'imagine que c'est un don cette manière [...] j'excellais, soit en français, en histoire, j'étais le premier classe, mes enseignants me voyait dormir, mais ils étaient quand même confiants. Quand je leur remettais mes travaux, je finissais mes examens avant les autres. On me disait toujours prenez le temps de réviser votre examen, mais quand je leur donnais ma copie, ils voyaient que j'en n'avais pas besoin de réviser, ils étaient confiants que j'allais avoir une bonne note (P10).

Ces jeunes confient être « habiles avec les mots » (P1) ce qui leur a permis « de convaincre » (P1) leurs pairs de les joindre dans des projets scolaires importants⁴⁵ ; ou encore d'écrire « des discours » éloquents qui leurs permettaient de devenir les porte-paroles de leurs camarades – tant lors des travaux de groupe faits en classe, que lors d'événements organisés par leur milieu scolaire. Ces jeunes affirment être capables de rapidement décoder ce qu'ils doivent dire pour « plaire » (P14), « de

⁴⁵ Rappelons que pour certains, cette habileté renvoie à une compétence interpersonnelle.

chercher des gens surtout et d'aller chercher ce qu'ils veulent entendre ou ce qu'ils veulent savoir » (P1).

De ce fait, leur habileté naturelle avec la rhétorique leur a permis de susciter une image favorable auprès des figures d'autorité de leur milieu scolaire. Par exemple, lors des présentations orales ou aux examens écrits, ils sont capables d'utiliser le langage à leur profit pour maximiser leur rendement, tel que le témoignent les participants 15 et 17 :

Tout le monde voulait être en équipe avec moi en présentations orales parce que tu pouvais me donner un sujet maintenant en ce moment, je le lisais comme rapidement, puis je vais arriver et je vais te faire une bonne présentation orale. Parce que, à cause de ma personnalité [...] parce que je pouvais répéter la même chose, c'est juste que je vais le dire de différentes manières, pis le professeur va penser que je suis en train d'amener de nouveaux éléments, mais en fait c'est la même chose que je dis, juste que je le mets dans différentes... dans différentes choses qui faisaient que j'avais toujours des bonnes notes en présentation orale (P13).

Moi j'ai toujours vu l'école comme ça... ça dépend vraiment beaucoup du professeur, donc [pour avoir de bonnes notes] la meilleure façon de pouvoir y arriver c'est de vraiment savoir ce qu'il veut voir [...] j'ai toujours eu la capacité de quoi leur dire pour leur plaire [aux examens] ou quoi faire pour leur plaire, donc quand j'analyse (P14).

Toutefois, il est important de préciser que cet art naturel de la rhétorique est alimenté par le rapport étroit qu'ils ont, naturellement, avec l'écriture et la langue française en général. Ces jeunes admettent avoir beaucoup de facilité au plan du langage écrit, et du fait qu'ils étaient « très bons pour écrire des textes » voire des « vrais *bollés*⁴⁶» (P9), ils étaient capables d'investir un moyen en cohérence avec leur talent pour s'en

⁴⁶ Le mot québécois « *bolle* » fait référence à une personne très brillante.

sortir lors de certaines épreuves écrites difficiles, comme l'illustre le récit de la participante 4 :

L'écriture ça m'a aidée... je suis bonne à faire du remplissage de feuilles aussi. Ah, j'avais un examen de maths, je ne me rappelle pas comment on faisait le problème sauf que j'étais capable d'expliquer, mais je n'étais pas capable de trouver la réponse. Donc, j'ai écrit mais j'ai vraiment fait une histoire genre 'il était une fois...'. Pis le prof m'a quand même donnée le point... Pis j'étais crampée parce que je ne pensais pas qu'il allait me le donner, parce que je paniquais un peu. J'avais plus ou moins rempli l'examen. J'étais comme : 'Merde, je sais comment le faire mais pas trop certaine'. J'ai écrit : 'il était une fois, une jeune fille dans un examen. Elle vit le problème X'. J'ai vraiment juste écrit l'histoire, pis le prof était comme : 'C'était très original', il m'a dit : 'C'est bien je te donne le point parce que j'ai compris que tu comprends la logique [...]'' (P4).

Certains d'entre eux avoueront que ce talent naturel a été consolidé par leur amour pour la lecture qui leur a permis de vivifier leur imagination, de « performer en rédaction » (P1) et d'obtenir ainsi des notes qui étaient « toujours près de la note parfaite » (P9). Par exemple, une participante raconte qu'elle « écrivait beaucoup d'histoires ». Celles-ci « étaient toujours bonnes » au point où « le monde pensait qu'[elle] était écrivaine » (P8). Une autre confie s'être adaptée aux nombreuses tâches d'écriture – parfois inintéressantes – exigées par les méthodes d'enseignement de son secondaire, en essayant de toujours « trouv[er] un moyen d'impliquer le sujet avec [ses] idées » (P2).

5.4.2 Motivation extrinsèque

Tous les participants de l'étude rapportent divers éléments associés à leur environnement immédiat ou l'environnement extérieur pour justifier leur persévérance et leur réussite scolaire. Ceux-ci sont présentés par le tableau 11 et élaborés dans la suite du texte, selon leur ordre d'importance. Au préalable, il est intéressant de mentionner que parmi l'ensemble des participants qui nomment la lutte

contre les préjugés, la fierté parentale, la sécurité et la stabilité financière et professionnelle, comme sources de motivation scolaire, neuf d'entre eux considèrent que ces sources de motivation sont reliées à leur héritage parental/culturel.

Tableau 11. Sources de motivation extrinsèque

Sources de motivation	Nombre de participants rapportant cette source
Lutte contre les préjugés, les situations injustes et dévalorisantes	13 participants
Les relations sociales et le sport	13 participants
Projeter une image de soi positive	9 participants
La fierté parentale	8 participants
Sécurité et stabilité financière et professionnelle	8 participants
Désir d'exercer un métier qui rejoint une passion	6 participants

Lutte contre les préjugés, les situations injustes et dévalorisantes

Treize participants rapportent avoir mobilisé leurs ressources pour conduire leur parcours scolaire vers la réussite, dans le but de prendre leur revanche contre tous ceux qui ont eu des préjugés dégradants à leur égard. Motivés à l'idée de pouvoir regagner leur dignité et de promouvoir leurs compétences au sein d'un environnement qui les a dévalorisés – en leur faisant sentir qu'« [ils ne sont] des bons qu'à rien » (P10) – ou encore qui a été « maladroit envers les Noirs » (P7), ces jeunes mettront tout en place pour réussir à l'école, afin de prouver qu'ils sont différents des perceptions entretenues à leur sujet et qu'ils sont tout aussi compétents que les autres. Le récit de la participante 15 illustre bien ce résultat, et est d'ailleurs représentatif des récits des autres participants qui abondent en ce sens.

En grandissant, je savais très bien que tout le monde avait des préjugés envers nous, nous la communauté Noire [...], je voulais toujours montrer qu'ils ont tort sur ce qu'ils pensent de nous, en général [...] je vais plus argumenter avec une blanche, un Québécois, pour montrer que non vous avez tort : "votre pensée, vos préjugés ce n'est pas ça, ce n'est pas comme ça" [...] c'est comme une sorte de combat, on essaie toujours de démentir ce que la personne croit de nous (P15).

Il y a une forte volonté, chez ces jeunes, de résister au sentiment de fatalité que d'autres voudraient faire naître en eux, afin de se libérer du poids des préjugés entretenus à leur endroit. La participante 11 raconte son expérience auprès d'un enseignant du secondaire « qui ne croyait pas en [son potentiel] » et qui avait tendance « à entraîner les autres profs dans cette pensée » (P11) :

Quand j'avais des 100 dans certains tests... les profs faisait « "oh wow! », mais ce n'était pas un "oh wow!" , genre félicitations, mais plus un "wow, t'as passé ça?", genre surpris. Une fois j'avais fait un défi avec une fille, avec une bolée... là je lui ai dit : "ah regarde je vais réussir ça". Là elle ne me croyait pas parce que tout le monde pensait que j'étais nulle et que j'étais juste une fille qui était là dans la classe pour être là, puis j'étais comme : "ah regarde je vais réussir". Puis j'ai eu 100% et elle a eu 80% (P11).

Ces participants confient avoir privilégié la mise en place d'actions orientées vers la réussite scolaire, afin de s'opposer à ceux qui tendent à les dévaloriser ou dénigrer leurs compétences. Ils souhaitent que leur mouvement de lutte par la réussite permette un « [changement dans] les mentalités » (P14). Ils se mettront à redoubler « d'efforts en travaillant encore plus fort » (P7) « pour montrer ce qu'un Noir est capable de faire » (P7), « pour se prouver qu'ils sont capables » (P2) et « pour prouver qu'[ils] valent quelque chose » (P10). Par exemple, la participante 2 raconte son expérience avec un de ses enseignants qui s'est permis de discuter des minorités visibles en ayant des propos maladroits sur les Noirs et ajoute :

Si on me dit que je suis lente côté mental, j'aurai montré que je suis plus intelligente que ce que tu crois. [...] je me serai arrangée pour que toutes

mes affaires soient faites en avance, même pas à temps, je te dirais en avance. C'est comme un challenge juste pour te montrer. Tu penses qu'on est comme ça, *fine*⁴⁷, je vais te montrer l'inverse, qu'on est mieux que ce que tu crois. Tu penses que je ne suis pas bonne. Je vais te montrer que je suis meilleure que ce que tu crois. J'ai plus cette mentalité-là. Tu penses que je ne vais pas réussir. Je vais te montrer que je vais réussir (P2).

Cette capacité d'agir sur soi et sur les autres est l'une des principales caractéristiques personnelles de ces treize participants. Ils veulent montrer à leur entourage « qu'[ils ont] les compétences » et qu'ils vont « être capable de leur faire arrêter de dire qu'[ils] ne sont pas capables » (P7). Ce résultat est illustré par le récit de la participante 9 à travers lequel la jeune évoque le sentiment de dévalorisation – à la fois douloureux et mobilisateur – que les propos blessants de ses parents faisaient émerger en elle :

Des fois mes parents avaient les mots pour me faire chier, des fois, pour me toucher mon propre ego et me booster le derrière. [Ils me disaient] : ‘‘Plus tard en tant qu'adulte [tu] ne vas rien faire, [tu] ne vas rien valoir’’. C'est des mots qui te touchent. C'est sûr qu'après ça tu agis, tu veux prouver le contraire [...]. Mes parents pensaient vraiment que j'allais échouer. Puis en fait j'ai passé et j'ai très bien réussi. C'est là qu'ils ont vu que j'étais capable alors qu'ils perdaient espoir. Mais j'ai toujours fait comme ça. Quand ils ont l'impression que je ne suis pas capable, c'est là que je monte en force (P9).

Si comme dans l'extrait précédent, la dévalorisation par autrui n'est pas toujours liée à la couleur de peau, cinq participants évoquent néanmoins leur préoccupation envers la communauté noire qu'ils portent dans leur cœur, qu'ils souhaitent aider et libérer du joug des stéréotypes. Deux participants confient que cette préoccupation était au cœur de leur motivation scolaire et choix de carrière, car de leur point de vue, en étudiant, ils « pourr[aient] avoir à long terme un travail qui pourrait aider [leur]

⁴⁷ « et bien...ok » [Note traduction]

communauté et leur entourage » (P10) et à travers lequel ils pourraient se sentir « utile » (P7).

Les relations sociales et le sport

Treize participants évoquent les relations sociales et le sport comme l'une des leurs principales sources de motivation scolaire. Il est important de préciser que six d'entre eux ont préféré apporter pour l'entretien de recherche des photographies de classe ou des médailles sportives, plutôt que des bulletins scolaires, pour refléter « ce qui [les] intéressait vraiment » (P5) de l'école, tel que le confie la participante 5 :

Je t'ai amené un album de photos. J'ai mes photos du primaire et du secondaire dedans. Donc, je regardais... j'avais aussi mes bulletins mais moi personnellement je n'ai pas d'attaches à des bulletins scolaires [...]. Moi ce qui m'intéressait vraiment c'est mes photos de classe. Quand tu te fais des amis, et tout ça (P5).

Parmi eux, neuf mentionnent que la sensation de bien-être que leur procuraient leurs amis à l'école était suffisante pour les motiver à y aller et les encourager à étudier pour obtenir de bonnes notes, malgré les obstacles, tel que l'affirme la participante 6 :

Avant [de changer de secondaire] j'étais malheureuse parce que j'avais des mauvaises notes [...] et les gens avait une mauvaise opinion de moi. Là [dans cette nouvelle école] j'étais bien parce que c'était tout le contraire, les professeurs étaient contents de moi, [...] j'avais des amis, je les voyais, j'étais bien dans cet environnement (P6).

De leur perspective, les amis sont essentiels pour se sentir bien à l'école. Ils « [rendent les études] plus le *fun*⁴⁸ et l'atmosphère est [meilleure] » (P3). La présence d'un réseau social dans le milieu scolaire est tellement importante pour eux, que certains ont « délaissé le temps normalement donné aux études pour passer plus de

⁴⁸ « plus plaisante, plus agréable » [Note traduction]

temps avec [leurs camarades], afin de mieux connecter et créer des liens » (P5). D'autres, par crainte de vivre des difficultés d'intégration, ont conditionné le choix de leur établissement scolaire en fonction de leurs amis ou encore des membres de leur famille tel que les cousins et cousines.

Sept participants rapportent que les activités sportives intégrées dans leur programme scolaire ont eu un effet catalyseur sur leur réussite, car il était essentiel pour eux d'avoir une telle activité pour « aller à l'école » (P16) : « je ne suis pas capable d'aller à l'école juste pour aller à l'école, il faut vraiment que je fasse une activité parascolaire pour organiser mon temps » (P12).

Le sport représentait pour ces jeunes « le centre de leur vie qui [les] aidait à fonctionner dans tout. Ça [les] aidait côté socialement. Ça [les] gardait à jour à l'école parce si [ils] n'étudiaient pas, [ils allaient] être en retard, puis [ils] ne pourraient pas aller à [leur] pratique ». En effet, tant au secondaire qu'au cégep, les activités sportives sont considérées comme des privilèges réservés à ceux qui conservent une certaine moyenne, font preuve d'assiduité dans leurs travaux, et qui n'accumulent pas les retards et les retenues. De ce fait, pour ne pas en être privés, les participants confient qu'il était essentiel pour eux de faire preuve d'un sens de « l'organisation » (P12) et d'optimiser leur temps. Le récit de la participante 12 illustre bien la façon dont le sport l'a incitée à s'organiser davantage.

Je trouve que ça m'a aidé parce que [...] aller à l'école juste pour aller à l'école c'était comme, je trouvais ça moins motivant, faut que je fasse autre chose. [Le sport] ça m'aidait à organiser mon temps. Parce que quand je vais à l'école – même au cégep c'était comme ça – comme je trouvais toujours que j'avais trop de temps en fait pis je faisais mes devoirs vraiment dernière minute. Mais là j'organisais mon temps et alors là ça me permettait comme "ok" j'étais motivée, j'étais comme : "ok faut je termine ça parce que je sais que demain je n'aurai pas le temps, j'ai mon activité à faire" (P12).

En plus de contribuer au développement du sens de l'organisation, une jeune révèle que le sport intégré dans un programme scolaire permet d'augmenter le rendement académique : « ma moyenne était bonne aussi parce que j'étais en concentration sport à l'école, je pouvais avoir deux cours d'éducation physique la même journée, donc ça, ça m'aidait à remonter ma moyenne », rapporte la participante 10.

Projeter une image de soi positive

Le profond désir d'être la fierté de leurs parents, de leur famille ou encore de leur enseignant, jumelé à une forte volonté de bénéficier d'un diplôme jouissant d'une bonne réputation, a été l'une des principales sources de motivation scolaire évoquée par un peu plus de la moitié des participants de cette étude. Ces jeunes « [veulent] démontrer qu'[ils sont de] bons élèves, qu'[ils peuvent] avoir des bonnes notes [...] ». Ils veulent « donner bonne impression [à leur] professeur », à leurs parents. « C'est ça qui était numéro un pour [eux] » (P5). Selon eux, réussir à l'école leur donnait l'occasion de projeter une image positive d'eux-mêmes à laquelle ils accordent une grande importance; c'est ce qui explique, entre autres, leur succès scolaire malgré les difficultés vécues. Parmi ces jeunes, six associent leur réussite scolaire à leur volonté de « rendre [leurs] parents fiers » (P11) en fournissant tous les efforts requis pour obtenir « leur diplôme » (P16), et en leur montrant qu'ils ont été en mesure de devenir des êtres autonomes, tel que l'explique la participante 2 : « je veux rendre mes parents fiers en apportant un diplôme, c'est ça qui me pousse plus. C'est le fait que je veux pouvoir dire : 'j'ai enfin mon diplôme, j'ai enfin fini l'école je vais enfin commencer à travailler' » (P2).

La satisfaction et la fierté explicites ou ressenties auprès des parents a contribué au développement de l'estime de soi et à la motivation scolaire de leurs enfants. Par exemple, une participante mentionne que le « besoin » de recevoir de la part de ses parents des mots tels que « oh wow, bravo » lui procurait « une petite valorisation »

suffisante pour renforcer sa persévérance (P2). Une autre jeune confie que lorsque « [ses] parents étaient fiers d'[elle] » quand elle mettait en place des actions pour actualiser son potentiel, « ça lui donnait envie de continuer encore plus » (P1). De ce fait, il était essentiel pour ces participants de canaliser leur énergie pour étudier, « pour rester contenté[s] à l'école » et pour éviter de « faire des choses trop stupides » (P11). À cet égard, les jeunes justifient leur position par l'importance accordée aux liens filiaux au sein desquels il faut préserver l'harmonie, tel qu'illustré par les propos de la participante 13.

[C'est important pour moi] ce que ma famille pouvait penser. [C'est pour ça que j'ai toujours étudié et je ne me suis jamais rebellée contre les règles de la maison]. [...] j'ai quand même vécu avec la famille vraiment proche, pis je n'aurais pas voulu avoir ma famille à dos [...] je n'aurais pas été capable d'avoir ma famille à dos, parce qu'on a toujours toujours été proches [...] à chaque peut-être deux semaines on a une rencontre, pis on se voit, pis on mange ensemble, donc la famille ça a fait que... elle a quand même fait qui je suis, parce que j'aurais pu être une fainéante, tandis que là je suis une fille qui est à mes affaires (P13).

Par ailleurs, trois participants mentionnent que l'entrée dans un programme scolaire reconnu pour sa rigueur, tel que les « sciences de la nature et de la santé » au cégep, ou encore « de sortir d'une bonne école » (P11) – une école reconnue pour l'excellence de sa réputation – leur permettait d'obtenir un diplôme honorable dont ils pouvaient être fiers au plan social. Cet élément représentait à leurs yeux une raison suffisante pour s'auto-motiver et se donner les moyens de réussir à l'école. Par exemple, la participante 8 a choisi une voie d'étude exigeante au cégep, et elle a décidé de persévérer malgré son faible rendement scolaire afin de pouvoir projeter une image « distinguée » (P8) de sa performance :

Tous mes amis pensent comme ça, on se dit tous la même chose, tout le monde est allé en sciences de la nature, dans mes amis et la plupart sont Haïtiens. Puis mes parents ils répètent tout le temps, science de la santé ça t'ouvre toute les portes [...] j'ai pas fini avec une superbe cote R [...] mais personnellement je trouvais ça plus attrayant pis plus distingué de

dire... ça paraît mieux, ça fait plus bonne figure sur ton diplôme, sur ton CV si t'as un diplôme en sciences de la santé [...] je voulais terminer, au moins pour me dire au moins j'ai ça même si je ne suis pas en médecine... j'ai fait sciences de la santé, j'ai fait mes chimies, mes physiques et tout. En même temps, les gens au cégep, quand tu dis que t'es en sciences de la santé, ça paraît toujours bien, même avec tes camarades de classe ça paraît bien aussi, ils sont toujours 'wow! Ils sont intelligents!' (P8).

La fierté parentale

La moitié des participants de l'étude rapportent que l'un des moteurs de leur réussite scolaire réside dans leur désir ardent d'être la fierté de leurs parents en étant à la hauteur des sacrifices faits dans l'espoir de conduire leurs enfants vers des études avancées. Il est alors important pour ces jeunes de ne pas « décevoir » (P8) leurs attentes.

Les jeunes savent qu'en fréquentant l'école privée, ils n'avaient d'autre choix que de persévérer, car « le but » (P11) de leurs parents – en les scolarisant dans un tel établissement scolaire – « est que [leurs enfants] aillent à l'université [...], qu'[ils] aillent loin et qu'[ils] n'abandonnent pas » (P11). Il fallait qu'ils « [aient] un parcours parfait » (P3) afin de donner à leurs parents l'occasion, entre autres, de s'en vanter auprès de leur entourage, tel que le confie la participante 8 :

Je ne voulais pas décevoir ma mère, je savais que si je la décevais, c'est comme si il y avait une compétition entre elle et sa sœur, ils ont des enfants tous les deux, des enfants de ma tante, ils sont très bons à l'école, puis ils ont fait sciences de la santé, ils ont réussi et ma mère, elle nous compare souvent aux enfants de sa sœur. Donc moi je ne voulais pas décevoir... que les enfants de sa sœur aient l'air mieux que nous. Donc j'ai continué pour ça (P8).

De ce fait, ils veulent les « rendre fier[s] » en « obtenant un diplôme » dans le but de leur démontrer leur reconnaissance par rapport à tout ce qu'« ils ont investi » (P14)

pour leur éducation. Ces jeunes sont conscients que leurs parents « ont travaillé dur pour ça et que ce n'est pas tout le monde qui peut aller dans une école privée » (P11). Ils ne veulent absolument pas échouer, car leurs échecs représenteraient à la fois une forme de « gaspillage » (P11) des ressources financières familiales, une source de stress et de tension entre eux et leurs parents, lesquels leur reprocheraient leur manque de considération pour leurs sacrifices, tel que rapporté par les participants 3 et 4 :

Je m'étais tout le temps dit que j'ai le devoir de finir plus haut que mon père sinon au même niveau parce que sinon ce serait peu... parce que quand il a changé de pays c'est sûr que c'est pour donner une meilleure opportunité à ses enfants, donc c'est comme quelqu'un fait un sacrifice pour toi, puis ça tombe que tu niaises (P3).

[...] Puis il y avait aussi la peur de ne pas avoir des bonnes notes à cause de mon père là. C'est genre pour lui, c'est genre, il faut que tu aies des bonnes notes. Donc, j'avais toujours ce stress dans le derrière de ma tête et qu'il ne faut pas que je coule (P4).

Sécurité et stabilité financière et professionnelle

La moitié des participants de l'étude associent leur volonté de mobiliser les ressources nécessaires pour réussir à l'école et atteindre l'université, à leur désir de jouir d'une sécurité financière et professionnelle. Ayant été témoins des difficultés socioéconomiques auxquelles leurs parents ont été confrontés depuis leur arrivée au Québec, ces jeunes craignent d'avoir « les mêmes conditions de vie que leurs parents qui sont toujours l'incertitude, ou encore qui sont tristes et affectés lorsqu'ils [ont à leur] demand[er] de l'argent » (P8). Ils partagent avec force leur désir de s'affranchir de la souffrance associée à une situation économique difficile, tel qu'illustré par le récit de la participante 8, en vue de pouvoir jouir de meilleures conditions financières et professionnelles et espérer ainsi offrir à leurs enfants une situation de vie de qualité.

Je peux même te raconter un autre moment marquant. C'était au secondaire, je pense, mes parents ont toujours eu des problèmes à payer Hydro Québec, puis Hydro ne coupe jamais l'électricité en hiver, mais en été ça ne les dérange pas. Pendant l'été, on n'a pas eu l'électricité du tout. Donc là on ne pouvait pas faire à manger. Donc là on allait au resto, pis on s'enfonçait encore plus dans le trou. Pis on ne pouvait pas faire à manger à la maison. Donc on dépensait de l'argent qu'on ne devait pas dépenser. Pendant un mois ou deux, on devait prendre nos douches froides. Je pense que c'est au secondaire, car j'allais souvent chez mes amis. Et ça je ne veux vraiment pas que mes enfants vivent ça. [...] Je ne veux pas avoir les mêmes difficultés que mes parents ont eues par rapport aux finances, par rapport au fait que moi et mon frère, on se plaignait tout le temps (P8).

Ces jeunes ne « [veulent] pas avoir à demander, à [leur] tour, de l'argent à leurs enfants » (P8). Ils veulent « avoir comme la belle vie si on veut, avoir une maison, un mari, la grosse voiture » (P2, P1). C'est avec franchise qu'ils admettent que leur persévérance scolaire a été « clairement » (P10) alimentée par leur fervent désir d'exercer un métier stable leur permettant de gagner un bon revenu et « d'établir une famille » (P1) qui serait à l'abri du besoin. De leur point de vue, « l'école est [alors] juste un moyen d'avoir un travail avec un bon salaire » (P10), « [elle] permet d'avoir la vie que tu veux plus tard » (P16), et bien qu'il soit possible de « l'avoir sans l'école » (P16), ils estiment que « [celle-ci] aide beaucoup » (P16) dans ce sens. Par conséquent, il est important pour eux de joindre l'utile à l'agréable afin d'atteindre plus rapidement cet objectif de vie, tel qu'en témoigne la participante 13 :

Je veux vraiment aller à l'université, parce que je veux mon bac pour avoir un bon job. Parce que si tu n'as pas un bon job tu ne vas pas avoir de l'argent. Je ne suis pas *money hungry*⁴⁹ à ce point-là, mais genre, si je suis pour étudier, pour avoir un bac, je veux le faire dans quelque chose que j'aime. Je veux aussi avoir un Master comme ça je vais avoir, non

⁴⁹ « je ne suis pas autant assoiffée d'argent » [Note traduction]

seulement un job dans ce que j'aime, mais au moins un job qui va vraiment payer, qui va me bénéficier aussi (P13).

Désir d'exercer un métier qui rejoint une passion

Six participants admettent que l'une des raisons pour lesquelles ils ont persévéré vers la réussite scolaire, réside dans le désir d'exercer un métier de leur choix, un métier qui rejoint une passion, « un job dans ce qu'[ils] aiment » (P13), tel que l'exprime la participante 15 : « le domaine qui m'intéressait, c'était l'être humain. J'ai cliqué sur l'être humain, je voulais devenir psychologue, [c'est pour ça que je n'ai jamais pu m'arrêter] et que je voulais avoir des études universitaires. » (P15). De ce fait, ces jeunes admettent que tout au long de leur parcours, ils ont « toujours eu [leur] carrière dans [leur] tête [...], car ça a été ça [leur] motivation » (P16). Une participante ajoute que le jour où « [elle] pourra dire qu'[elle] a réussi, ça va être le jour où [elle] aura un travail qui [la] rend heureuse, ça ne veut pas dire gagner le plus gros salaire, mais [se] dire, chaque matin quand [elle se] réveille, qu'[elle] peut faire quelque chose de nouveau, quelque chose de bien » (P1).

5.4.3 Respect et obéissance aux figures d'autorité

Treize participants corrént leur réussite scolaire au respect qu'ils ont toujours témoigné à l'endroit des figures d'autorité. Parmi eux, neuf confient l'avoir fait par conviction et onze par obligation et conformisme. Pour la première catégorie de motivation, le respect éprouvé s'inscrit dans une perspective d'obéissance désirée et reconnue comme étant légitime : ces jeunes défendent avec ardeur les bienfaits d'un comportement respectueux, en mettant en exergue la manière dont ils l'ont apprivoisé pour en faire leur meilleur allié durant le parcours scolaire. Parmi ces jeunes, six relient cette dimension à leur héritage parental/culturel. Quant à la seconde catégorie, le respect témoigné vis-à-vis des figures d'autorité est obtenu par la contrainte et la

soumission : force est de constater que le respect éprouvé s'inscrit davantage dans une perspective d'obéissance forcée.

Respect selon une perspective d'obéissance désirée

Neuf participants abordent le respect dans le cadre de liens affectifs témoignés à l'endroit de leurs parents, enseignants ou toute autre figure significative.

Tout d'abord, ces jeunes expriment le désir d'être à la hauteur des attentes parentales au plan académique et se montrent « reconnaissants » (P2) envers les sacrifices de leurs parents qui ont tout mis en œuvre pour promouvoir leur réussite scolaire. Ils évoquent essentiellement l'argent investi par leurs parents pour leur éducation, malgré la fragilité de leurs conditions financières, et éprouvent du « respect » (P1) vis-à-vis de cet investissement matériel – un respect qui leur rappelle qu'il ne doit « jamais être question de lâcher » l'école (P8). Également, en réussissant à l'école, ces jeunes aimeraient « rendre la pareille » à leurs parents, tel que l'exprime la participante 13 :

Mon père m'achète tout ce que je veux. Puis, je veux pouvoir lui rendre la pareille, donc c'est comme un *give and take*⁵⁰ [...] Je vois qu'il travaille fort qu'il travaille fort pour moi pour que je sois dans mon bien-être, que je sois dans mon confort, il paie pour mon école qui est chère. Donc je veux lui remettre la pareille, je ne veux pas me permettre de lâcher l'école après tout ce qu'il a fait pour moi (P13).

Aussi, il est important pour ces jeunes de se prémunir contre les conflits familiaux et de préserver l'harmonie de leurs relations avec leurs parents. Par exemple la participante 13 raconte que malgré qu'elle « ait un sang rebelle avec l'autorité de l'école, quand ça arrive avec [ses] parents, [elle se] conforme à qu'est-ce que eux ils disent, car [elle] préfère quand [ils sont] corrects que quand ils ne le sont pas ». Elle

⁵⁰ « c'est comme des concessions à faire de part et d'autre » [Note traduction]

explique que « quand [ils sont] en chicane, c'est plus poche », plus précisément, elle ne supporte pas « que [son] père soit fâché contre [elle] », elle a l'impression que « c'est comme la fin du monde, c'est pour ça qu' [elle se] contrôlait parce qu'[elle] veut pas le décevoir [...] Le fait de savoir qu'[elle] l'avais déçu [lui] faisait mal ». De ce fait, elle faisant en sorte que « ça n'arrive pas » (P13).

Enfin, ces jeunes déclarent éprouver une réelle considération vis-à-vis des figures d'autorité et de ce qu'elles peuvent symboliser. De leur point de vue, il s'agit « [de] personnes de confiance », qui ont « l'expérience avec les jeunes » et savent ce qui « est bon pour [eux] » (P10). Elles représentent l'expertise dans leur domaine éducatif respectif; quant à eux, ils se considèrent comme des apprentis qui doivent légitimement leur faire « confiance » (P10), tel que le témoigne la participante 5 : « Le professeur, c'est l'adulte, [...] [mais c'est aussi] « la personne qui t'enseigne ce que t'apprends [...] ce n'est pas quelqu'un qui est là pour te juger, c'est quelqu'un qui est là pour t'aider, pour t'apprendre » (P5). Par conséquent, il est inconcevable d'entrer dans un mode de communication « confrontant » (P5, P8, P14) avec eux. Au contraire, il est important de leur verbaliser des formules de politesse comme marques de respect et d'estime. Une attitude autre que celle-ci irait contre leur « nature » du fait qu'ils « n'aim[ent] pas » (P8), voire « détestent » (P14) « la confrontation » (P8, P14) et « l'argumentation » (P14), tel que l'atteste la participante 9 :

J'ai toujours été polie, même si j'étais très fofolle, j'ai toujours été très polie, j'ai toujours pu respecter, donner un respect aux profs. Je n'ai jamais insulté directement les profs. J'ai toujours démontré une grande estime pour eux [...] Je crois que c'est moi, que je suis à quelque part comme ça. Je ne le fais pas parce que je sais que ça peut me sauver de situations, c'est juste moi, je ne suis pas une fille malpolie, qui m'intéresse aux gens, ouverte (P9).

Respect selon une perspective d'obéissance forcée

Bien que cela ait été bénéfique pour le processus de leur réussite scolaire, onze participants confient n'avoir eu d'autre choix que de d'obéir et respecter les figures d'autorité en se soumettant à leur requête, soit pour éviter les conséquences négatives, soit par conformisme.

Éviter les conséquences négatives : Sept participants avouent que l'évitement de conséquences négatives en cas de désobéissance – crainte d'échouer un examen ou un cours, retenues scolaires, réactions coercitives parentale – supportait les comportements de respect et de soumission manifestés à l'endroit de leurs parents et enseignants.

En contexte scolaire, l'envie de se « débarrasser » (P14) des cours jugés inintéressants ou laborieux afin de ne pas être « obligés » (P12) de les reprendre durant la saison estivale, était suffisante pour « motiver doublement » (P5) ces jeunes à étudier et respecter les exigences pédagogiques de leurs enseignants. Le récit du participant 14 choisi pour illustrer ce résultat, est représentatif de ceux des autres jeunes qui abondent en ce sens :

C'était au sec 5, j'avais un examen de maths, puis toute l'année je n'avais rien fait durant le cours et j'allais être obligé de prendre des cours d'été. Puis le prof avant l'examen, il est venu me voir, il m'a dit qu'on allait se voir en été, puis je ne voulais pas le voir [...] Mon côté paresseux voyait tous les déplacements pendant l'été, dans la chaleur, les autobus bondés, je ne voulais rien savoir de cela, je voulais être chez moi, relaxer. J'ai fait le calcul entre les deux. Je me suis dit : « ou tu passes un trois jours, une semaine à pas dormir, à faire tout ce que tu as à faire et tu as le reste de l'été pour toi, ou tu restes un mois à l'école avec personne d'autre, la chaleur accablante et être obligé à apprendre autre chose ». [...] Alors j'ai décidé de me mettre dans une période d'études très intense. Il me fallait 80 pour passer l'année puis je n'avais pas eu une note au-dessus de 50 toute l'année du sec 5. Puis je suis arrivée à l'examen j'ai eu 90% (P14).

Certains participants préféraient « ferm[er] [leur] bouche, [faire leur] mea culpa - [quitte à se sentir] vraiment mal, [faire leur] devoir afin de ne pas avoir des conséquences » (P3), afin d'éviter « les retenues [en venant] le samedi matin à l'école » (P4) et « les suspensions de cours » (P15). Par exemple, le participant 3 admet n'avoir eu d'autres choix que de « [faire] ses devoirs [quotidiennement] pour ne pas avoir des conséquences », car le règlement de son « collège » exigeait aux élèves de « faire leur devoirs » pour éviter « d'[avoir] des retenues ».

Dans la famille, c'est la figure d'autorité absolue qui prime et à laquelle il faut se soumettre sans contestation. « Se rebeller » (P3) est considéré comme tout simplement impossible, tel que le témoigne le récit de la participante 3 :

Je n'ai jamais questionné l'autorité de mon père. Mon père ça a tout le temps été le plus fort dans la maison. L'homme, vraiment... Y'a personne qui questionnait [...] on se rebellait pas contre mon père [...] On va dire qu'il dit quelque chose, peut-être je vais protester contre la chose qu'il dit mais à la fin je vais probablement le faire malgré moi [...] On n'a pas eu une éducation à la québécoise... C'est comme ça qu'il a été élevé, c'est comme ça qu'il a éduqué ses enfants (P3).

De même, la participante 9 mentionne que « [son] père voulait vraiment qu'[elle] réussisse [...] », et comme « il était très très figure autoritaire, très sévère », elle « obéissait pour ne pas le frustrer [...]. Lorsque « [son] père lui disait : "fais tes devoirs" [...] il fallait faire et c'est tout [...] elle] ne pouvait pas argumenter. » La participante 7 raconte, quant à elle, qu'elle n'avait pas le choix d'aller aux récupérations pour rattraper ses retards et éviter des échecs scolaires pouvant causer un redoublement : « si je ne passais pas ou si je n'avais pas au moins 60% [...] je redoublerais ». Or, « redoubler était hors de question », elle craignait que « [ses] parents lui arrachent la tête ». Pour éviter une telle conséquence, elle a préféré se donner les moyens pour « passer [son] cours coûte que coûte ».

Ce rapport à l'autorité jugée coercitive peut potentiellement s'avérer un obstacle lorsqu'il nuit à la communication et au support parental, tel que le confie la participante 1. Elle partage, en entrevue, la profonde tristesse ressentie à l'époque, à l'effet de n'avoir pu communiquer à ses parents son souhait de quitter l'école où elle était scolarisée en raison de la détresse émotionnelle que ce milieu lui faisait vivre. Cette jeune nous livre en main propre (durant l'entretien) son journal intime qu'elle nous permet de lire et au travers duquel il est possible relever l'ampleur de sa tristesse et de sa détresse de l'époque. La jeune explique son silence par sa « peur » de ses parents. De ce fait, elle ne pouvait « jamais parler de ses émotions », elle ne leur a jamais fait voir « ses tristesses », et a préféré essayer de poursuivre son chemin pour réussir, plutôt que d'entrer en conflit avec ses parents.

Par conformisme : Trois participants rapportent que leur désir de réussite était tellement important à leurs yeux – la réussite étant ici liée à une valeur, un héritage à la fois parental et socioculturel – qu'il était essentiel pour eux de se conformer aux règles établies par leurs enseignants pour maximiser leurs chances d'obtenir de bonnes notes. Ils étaient conscients que « le professeur [...] c'est la personne [...] qui [les] évalue et qui [les] corrige » (P5). Sachant cela, ils s'arrangeaient pour respecter exactement les consignes de leurs professeurs, tel que déclaré par le participant 14 :

Si le prof demande de faire quelque chose comme ça, c'est qu'il aime ça comme ça. Si il aime ça comme ça, c'est parce qu'il donne des bonnes notes quand il le voit [...]. Ce que le prof pense, ce que le prof voit, doit se refléter sur ta feuille [d'examen]. Ta feuille doit refléter ce que lui voudrait voir ou ce que lui pense vraiment [...] puis lui donner exactement ce qu'il veut voir (P14).

Par ailleurs, à l'inverse de l'attitude positive repérée chez la moitié des participants de l'étude, en lien avec le racisme perçu – qui, rappelons-le, préféreront prendre une distance émotionnelle à l'égard de ce phénomène et démontrer une réelle ouverture et un intérêt au groupe majoritaire – l'impression d'être victime de racisme peut nourrir

la soumission à l'autorité. Cet aspect est relaté par un participant seulement. Celui-ci « [sentait] qu'il avait moins la possibilité de pouvoir contester certaine chose » (P14) en raison de la couleur de sa peau. Il craignait que les figures d'autorité se disent : « c'est qui ce Noir-là qui se permet de remettre en question tel ou tel chose? », s'il se « [mettait] à contester ». De ce fait, il préférait se « conformer » pour « [se] dissocier le plus que possible de tous ces préjugés négatifs par rapport aux Noirs, comme quoi ils ne sont pas capables de vivre avec l'autorité, des gens qui défient les autorités » (P14).

En résumé, les résultats ont montré que l'héritage socioculturel et les caractéristiques personnelles ont offert aux jeunes différentes sources de motivation favorables à la mise en place de diverses catégories d'actions nécessaires pour surmonter les difficiles situations de vie qui ont menacé l'équilibre de leur fonctionnement scolaire habituel. De quels types d'actions s'agit-il? La section qui suit tentera de proposer des éléments de réponses à la question soulevée.

5.5 La mise en place d'actions, une nécessité pour mobiliser le parcours scolaire vers la réussite

Question de recherche 4 : Selon la perception des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, quelles sont les différentes actions qu'ils ont posées pour orienter leur parcours vers la réussite scolaire?

Pour répondre à cette question, les participants ont été invités à raconter ce qu'ils ont fait pour mettre en place des conditions favorables à leur réussite scolaire afin de pallier les situations de vie qui auraient pu la menacer. À cet effet, ces jeunes évoquent différentes actions agencées dans le but de développer les apprentissages scolaires nécessaires pour réussir à l'école. Au préalable, il est important de rapporter

que le résultat le plus significatif de cette question de recherche renvoie à l'évocation spontanée par les jeunes de l'investissement de leur personne.

5.5.1 Investissement des caractéristiques personnelles

Tous les participants de l'étude (16) rapportent avoir considéré leur personne comme outil de référence à investir pour faciliter le processus de leur réussite scolaire. À cet égard, ils mentionnent avoir sollicité leurs compétences naturelles mises au profit de leur parcours scolaire. Bien que nous ayons, précédemment, mis en relief, le lien qui existe entre caractéristiques personnelles et réussite scolaire, nous estimons que des exemples supplémentaires à cet effet, pourraient illustrer le lien entre les compétences naturelles (liées aux caractéristiques de la personne) et les actions posées⁵¹.

À titre de premier exemple, le participant 3 révèle avoir toujours eu conscience de ses *compétences naturelles en mathématiques et de son amour (caractéristiques personnelles)* pour cette matière. À cet effet le jeune confie avoir saisi l'opportunité de son talent pour *réussir ses examens de mathématiques et ainsi obtenir des notes brillantes (action)* lui permettant ainsi de faire preuve d'une performance remarquable sur ce plan à l'école :

Les mathématiques, ça a toujours été mon point fort naturel donc, j'ai toujours vu que dans un point fort naturel, c'est tout le temps là que j'aimais mettre mon accent pour avoir de bonnes notes, pour être le meilleur. Un, j'aimais ça, puis j'étais bon là-dedans. Je ne sais pas si, peut-être, j'aimais ça parce que j'étais bon, ou l'inverse (P3).

La participante 1 explique que son *talent pour « la communication et [sa] capacité à être une éponge à informations »* (P1) (*caractéristiques personnelles*) lui ont permis

⁵¹ Les éléments qui illustrent le lien entre caractéristiques personnelles et action figurent en gras et en italique dans la suite du texte.

« d'intérioris[er] » toutes celles jugées intéressantes *pour tisser des relations sociales harmonieuses (action), favorables* à sa réussite scolaire.

Un dernier exemple : la participante 12 raconte comment elle a utilisé *son sens de l'organisation et ses capacités d'autodiscipline (caractéristiques personnelles)* pour parvenir à réussir un examen important de fin d'année en géométrie, alors que son rendement dans cette matière, était faible. Considérant sa volonté « d'avoir une bonne note » et sa crainte de « [se retrouver à reprendre] le cours de mathématiques en été » en cas d'échec, la jeune mentionne avoir *fait preuve d'assiduité* pour maximiser ses chances de réussite. *Pour ce faire, elle a posé les actions suivantes* : « [elle] essayait d'étudier une semaine à l'avance, [elle] allais à la bibliothèque, [elle reprenait] les exercices de devoirs faits auparavant, puis [elle] allait voir la prof aussi pour des trucs qu'[elle] n'avait pas compris ». Cette attitude lui a permis de réussir son examen et ainsi « passer la 3^{ième} étape [de son année scolaire] ».

Par ailleurs, certaines composantes personnelles liées à l'héritage parental culturel sont indissociables de certaines actions menées délibérément par les jeunes pour promouvoir le processus de leur réussite scolaire, tels que la politesse, les efforts et la persévérance. En effet, ces jeunes mentionnent avoir intériorisé deux éléments principaux de l'héritage culturel reçu, *le respect des figures d'autorité et l'importance accordée au savoir et aux études (caractéristiques personnelles)*, dans le but de les mettre à profit dans leur réussite scolaire. Trois d'entre eux soulignent les avantages des *marques de politesse formulées* à l'endroit de leurs enseignants (*action*). Par exemple, la participante 9 confie que *le respect et la considération qu'elle a toujours témoigné à ses enseignants (action)*, jumelés à l'intérêt porté à leurs cours, lui ont permis d'échapper aux conséquences négatives – telle qu'une mesure de renvoi – associées à son comportement inadapté à l'école. L'extrait choisi est représentatif des récits des deux autres jeunes évoqués à cet effet.

J'entre en classe, je dis bonjour et j'écoute. Je ne montre pas que je suis en train de faire n'importe quoi, ou écrire dans un livre par exemple. J'écoute la prof. Contact visuel qui se donne. [...] Quand tu es sur la pente pour couler, le dernier critère qu'ils prennent c'est l'attitude, le comportement. Ça m'a toujours aidée, parce que la prof qui disait que j'étais niaiseuse, elle savait que j'étais une fille polie, pas mal élevée. [...] Ça a aidé à passer à travers les cinq années au secondaire sinon j'aurais été mise dehors c'est sûr. Parce que, ce qui arrivait à beaucoup de Noires, elles se faisaient mettre dehors de l'école à cause de leur comportement, elles étaient impolies, elles insultaient, elles n'écoutaient pas, donc moi je crois que ça m'a sauvée si je compare ça aux autres (P9).

Neuf d'entre eux ont intériorisé *la valeur accordée aux études et au savoir (caractéristiques personnelles)* transmise par leur parents et leur culture, ce qui explique leur motivation intrinsèque inhérente à leur volonté d'agir pour réussir à l'école, tel que le témoigne le récit de la participante 15 qui explique que cet héritage *l'a incité à s'approprier et à investir l'école comme moyen de développement personnel (action)* :

Je vais à l'école pour moi, et non pas pour les autres. C'est ça ce que je me suis dit, c'est pour moi que je le fais, devenir quelqu'un, quelqu'un qui me satisfait moi. Pour moi, moi je suis quelqu'un [...] je sais que je voulais aller plus loin (P15).

Précisant que « dans [leur tête], [ils]ne peu[vent]pas lâcher après le secondaire » (P8), car de leur perspective « c'est quelque chose de continu [...] c'est quelque chose qui a été ancré en [eux] en tant qu'enfant » (P8), ces jeunes ont alors *tout mis en œuvre pour « aller à l'université »* (P15) *et y obtenir un diplôme de « baccalauréat »* (P8) (*action*). Pour ces jeunes, *les études et le développement des connaissances (action)* figurent parmi leurs priorités principales, tel que l'explique clairement la participante 1 :

Les études égalent éducation, puis je trouve que l'éducation peut te mener quelque part dans ta vie. Donc c'est primordial [...] l'éducation, la connaissance en général, c'est la base de tout, c'est ce qui te permet de

rejoindre les gens [...], ça te permet d'avoir plus de branches, de ponts à établir avec les autres [...] en t'éduquant, [...] en établissant des ponts et des liens avec d'autres personnes, d'autres cultures, différentes pensées, religions, ça change ton opinion, tes perspectives, ça te rend complet (P1).

En outre, à l'inverse de ce qui précède, quatorze participants de l'étude sont en opposition avec une des dimensions de l'héritage parental/culturel – choisir un domaine d'études garant d'une réussite socioéconomique – et mentionnent *avoir choisi une filière d'études (action)* dans travers laquelle ils se sont investis, *spécifique à leurs champs de compétences et d'intérêts et à leurs ambitions (caractéristiques personnelles)*. Le récit de la participante 6 reflète bien ce résultat :

Dès le primaire je voulais devenir psychologue [...] J'ai toujours eu ma carrière dans ma tête. C'était toujours ça. Et j'aimais beaucoup ça. Ça a été plus ça ma motivation qu'autre chose. J'aimais comprendre les gens, de savoir comment ils pensent, pourquoi ils ressentent tel sentiment. Au cégep, j'ai donc choisi sciences humaines [...] c'était ça qui ressemblait le plus à ce que je voulais faire (P6).

Du point de vue de ces jeunes, les chances de réussir et d'exceller sont plus grandes dans un domaine qui fait écho à « quelque chose *qu'[ils] aiment* » (P1) (*caractéristiques personnelles*). Il est alors inconcevable pour eux, de « faire quelque chose qu'[ils] n'aiment pas et [finir par] ne pas réussir » (P1). Cette façon de penser les incitait à « *explorer toutes [leurs] options (actions)* » (P4) avant de prendre une décision (action) – guidant ainsi la nature de leurs choix académiques, tel que l'illustre le récit de la participante 4 :

Je veux faire quelque chose que j'aime parce que j'ai eu des opportunités que mon père n'a pas eues. Son père est mort à 17 ans, il n'avait pas le choix. Puis, il est allé en comptabilité. Il est comme : 'c'est là que je dois faire de l'argent' and he went through⁵²... Moi j'ai la chance, il est

⁵² « il est passé au travers » [Note traduction]

encore là, pis je peux quand même explorer mes options, c'est pour ça que je suis en économie et politique, et pas [uniquement en] économie. Donc, je me suis quand même laissé une porte ouverte parce que je me suis dit, j'ai l'opportunité moi. Et, il me l'a donnée, *I'm gonna use it*⁵³ (P4).

En résumé, les caractéristiques personnelles seraient donc le principal moyen de référence à partir duquel leurs actions ont pu voir le jour. C'est ce qui explique pourquoi tous les participants de l'étude rapportent des actions planifiées en cohérence avec leur personne. Les actions répertoriées dans la section précédente peuvent être regroupées selon les catégories du tableau 12, et il faut préciser qu'elles sont le reflet de la mobilisation des jeunes durant la période du secondaire et cégep. C'est cette mobilisation qui leur aurait permis d'achever avec succès leur parcours scolaire.

Tableau 12. Actions mises en place par les jeunes pour réussir à l'école

Catégories d'actions	Nombre de participants rapportant cette action
Choix des instruments d'apprentissage utilisés	14 participants
Prise de position pour affirmer sa personne	11 participants
Affiliation à des pairs partageant des points communs	8 participants
Assiduité et rigueur scolaire	8 participants
Usage de moyens pour pallier sa souffrance	4 participants
Implication dans des activités consolidant la confiance en soi	4 participants

⁵³ « je vais en profiter. Je compte bien saisir [cette opportunité] » [Note traduction]

5.5.2 Choix des instruments d'apprentissage utilisés

Dans le but de développer et consolider des acquis scolaires spécifiques et favorables à leur réussite scolaire, quatorze participants évoquent une série d'instruments d'apprentissage sollicités. Le tableau 13 dresse la liste de ces instruments. Ces jeunes mentionnent que l'usage de ces derniers a contribué à un renforcement de leurs compétences et à l'exploitation de leurs intérêts dans un domaine précis, tel qu'illustré par certains extraits de verbatim choisis et énoncés ci-dessous.

Tableau 13. Instruments d'apprentissage sollicités par les jeunes pour réussir à l'école

Outils ⁵⁴ d'apprentissage	Schème d'utilisation	Extraits représentatifs	Nombre de participants évoquant cet outil
<p>TIERCE PERSONNE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseignant - Membre de la famille (parents, fratrie) - Amis - Camarades de classe - Serveur de recherche 	<p>En cas de difficultés, les jeunes n'hésiteront pas à solliciter l'aide d'une tierce personne en leur posant des questions qui leur permettent d'éclaircir un concept difficile à comprendre par soi-même. En demandant de l'aide à des camarades, les jeunes réalisent qu'ils ne sont pas les seuls à ne pas parvenir à comprendre. Par conséquent, leur</p>	<p>« [Quand je ne comprends pas, que je suis perdue], [...] j'ai arrêté d'avoir peur des gens donc je demandais : "Est-ce que t'as compris ça toi?". On me répond comme : "Non, je suis perdue". [...] Je suis comme : "Ok, je ne suis pas la seule". [...] Je posais alors des questions, puis à parler, à demander à droite à gauche, comme : " Aye, est-ce que t'as compris telle affaire?" » (P5).</p> <p>« Si je ne comprends pas quelque chose que je lis, ben je vais poser des questions au prof [...] comme ça je sais que j'ai maîtrisé ce que j'avais à maîtriser » (P14).</p> <p>« Quand je ne comprenais pas quelque chose, je faisais appel à [...] [ma] grande sœur et un grand frère qui ont suivi le même parcours que moi, ils pouvaient m'aider</p>	<p>11 participants</p>

⁵⁴ Par le terme « outils », nous faisons référence à l'artéfact.

	estime de soi demeure préservée.	<p>avec la matière » (P10).</p> <p>« J'essayais de demander au chum de ma sœur de m'aider puis euh, tout compte fait, il expliquait vraiment bien. C'est plus par sa méthode que celle du professeur que j'ai compris [...] des fois quand les gens te l'expliquent d'une autre façon ça passe mieux » (P7).</p> <p>« C'est con à dire mais <i>google</i>-er les informations ça aide. Pour les termes techniques, j'ai mon dictionnaire Robert, l'application. C'est quelque chose que j'utilise tout le temps » (P5).</p>	
<p>MÉMOIRE</p> <p>L'écriture</p>	<p>Du fait de leur bonne capacité de mémorisation, ces jeunes privilégieront la technique du « par cœur » en récrivant le contenu des cours qui sont matière à examen, et ce, selon les deux modalités suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) en faisant des fiches-résumés, 2) en relisant et récrivant les notes de cours prises en classe. 	<p>« Au cégep, je lisais mes lectures, après avoir lu, je vais recopier dans un cahier ce que j'ai retenu, après ça je vais faire des fiches de ce que j'ai écrit dans mon cahier, pour finalement apprendre mes fiches par cœur. C'était un long processus [...] mais c'est comme ça que j'apprends » (P8).</p> <p>« Ma méthode d'études : quand je vais en classe, je prends mes notes [...] à la mine je le réécris à l'encre quand je réécris, c'est comme ça que l'information rentre » (P5).</p> <p>« [...] le par cœur, à force de lire, de me répéter et d'écrire ça restait plus facilement » (P15).</p> <p>« [...] pour les apprentissages par cœur... j'étais dans le métré pis je lisais, je lisais, je relisais à chaque jour [...]. Admettons le cours Problèmes Sociaux alors j'écrivais le titre, la date, pis j'écrivais tout ce le prof disait, puis dans le métré euh, c'est les notes que je lisais, au lieu de lire un livre » (P7).</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">9 participants</div>

<p style="text-align: center;">PRISE DE NOTES</p>	<p>Tout en accordant un soin à l'esthétique lors de la prise de note, les participants précisent qu'ils retranscrivent l'intégralité des explications apportées par l'enseignant en classe. Ces jeunes justifient l'importance accordée à l'esthétique – en utilisant des codes de couleurs par exemple – en expliquant que celle-ci stimule la mémoire visuelle facilitant ainsi leur processus d'apprentissage.</p>	<p>« J'étais une bonne étudiante en classe, je prends des notes. Je prends de belles notes, je prends des notes avec des couleurs différentes, donc mes notes sont claires, c'est pour ça que ça ne me prend pas beaucoup de temps pour étudier plus tard. Je prends en note tout ce que le prof dit en classe, j'avais l'impression que tout est important et que c'est ça qui allait me réussir » (P8).</p> <p>« Je récrivais mes notes avec des stylos de toutes sortes de couleurs. Je mettais plusieurs surligneurs pour me rappeler. Souvent j'étais à l'examen je me rappelais que genre la réponse était à telle page, ici, encerclée en rose » (P2).</p> <p>« Je faisais chaque chapitre d'une couleur [...], ça me donnait une image dans ma tête, [...] Pis ça m'aidait à mieux retenir aussi » (P4).</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">9 participants</div>
<p style="text-align: center;">AMIS</p>	<p>Dans le but de catalyser leur réussite scolaire, ces jeunes privilégient l'étude en groupe afin de faciliter leur processus d'apprentissage : entre amis, le développement des connaissances s'inscrit dans une perspective d'apprentissage ludique et accessible à tous (le langage employé</p>	<p>« Les parents de X ont un restaurant, on allait là-bas, on étudiait ensemble [...] ou encore on allait au parc, à côté de l'Université de Montréal [...] On passait les moments les plus drôles, on riait, on sortait nos cahiers, on imitait des profs. [...] on lisait nos notes, on se disait : "ah tu te rappelles de ce passage, c'était drôle blablaba" ou "ah mais parce que là je ne comprends pas..." "Ah mais dans le fond il [le prof] voulait juste raconter ça". Je mettais une petite note à côté de mon cahier... donc voilà, ça m'a vraiment aidée, disons que j'avais une motivation de terminer mes études, de bien les faire » (P1).</p> <p>« Quand je n'arrivais pas à comprendre [...] j'allais</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">7 participants</div>

	<p>est davantage vulgarisé) rendant ainsi la période de devoirs moins acerbe et plus motivante.</p> <hr/> <p>Les amis représentaient :</p> <p>1) la seule issue pour ceux qui n'arrivent pas à poser des questions à l'enseignant par crainte d'être mal jugés;</p> <p>2) une source d'influence positive proposant des stratégies d'études efficace;</p>	<p>chercher des amis [...] puis je leur demandais de m'aider. C'est mieux quand ton ami t'explique : il réussit à te le dire dans tes mots, tandis que les profs qu'on avait ils parlaient dans leur jargon de prof » (P16).</p> <hr/> <p>« Quand je comprends pas quelque chose, ça me frustre beaucoup Pis le soir, je n'étais pas trop capable de dormir. 'Ok faut que j'aïlle voir le prof' [...] Mais c'était difficile pour moi, car je me disais : 'Je te connais pas pis tu vas me juger parce que tu vas penser que je suis stupide'. [...] j'aimais mieux poser la question à mon amie » (P4).</p> <p>« [...] une amie en fait, elle prenait toujours ses notes de cours à la mine pis c'était bordélique, je me disais 'mais c'est quoi ça?' alors que moi je n'avais jamais le temps d'écrire tout ce dont j'avais besoin parce que j'écrivais tout à la perfection. Mon amie, elle est comme 'non non non t'inquiète'. Elle me montre son cahier et m'explique : 'je réécris mes notes après au stylo. À la mine, c'est juste pour pouvoir tout noter en classe tu comprends'. Je dis : 'ah c'est une bonne idée je vais faire ça moi aussi'. Donc j'ai commencé à prendre l'habitude de prendre les notes à la mine » (P5).</p>
--	---	---

	3) un soutien affectif solide durant des périodes difficiles.	<p>« J'ai réalisé que je n'étais pas bonne à contenir mes émotions. J'ai beaucoup laissé mes émotions prendre le dessus de mon travail. Par exemple, j'ai coulé la moitié d'une session à cause d'une situation [...] Pour rattraper les retards, je prenais les notes des autres. Les gens étaient très amicaux, surtout quand ils voient ce qui se passe » (P4).</p>	
<p align="center">EXERCICES SUPPLÉMENTAIRES</p>	<p>Ces jeunes ont profité de toutes occasions offertes par leur milieu scolaire ou familial pour consolider leurs apprentissages scolaires et ainsi améliorer leur performance.</p> <p>À cet effet, ils n'ont pas hésité à :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) reprendre durant l'été, les cours moins bien réussis; 2) s'adonner à divers types d'exercices optionnels dans une matière donnée; 3) aller aux récupérations. 	<p>« Au secondaire, j'essayais de comprendre par moi-même, vu que j'étais introverti, j'allais aux récupérations. Admettons mathématiques, je passais mon temps en récupération de mathématiques avec le professeur à comprendre. Les classes étaient plus petites, les gens niaisaient moins. J'avais plus de facilité à me concentrer [...] puis les personnes qui se retrouvaient en mathématiques c'est ceux qui voulaient vraiment comprendre » (P7).</p> <p>« On va dire la quantité d'exercices optionnels au secondaire, c'était la quantité d'exercices de base au cégep. Donc au départ, [je n'en faisais] que quelques-uns, parce que je me disais il y'en a ben trop, je n'ai pas le temps de faire tout ça. À l'examen, c'est là que... ouf... je n'étais pas assez prêt parce que je n'avais pas vu assez d'exemples sur tous les cas possibles. [...] je n'étais tout simplement pas prêt à l'examen. Ce qui avant ne s'est jamais passé » (P3).</p> <p>« [...] c'était un cours obligatoire qu'on devait tous faire, pis j'avais quand même de la difficulté parce que c'était un cours qui était réputé pour être dur [...] ce cours-là, si je le coule ben je suis obligée de le refaire pour avoir mon diplôme [...] la prof elle envoyait souvent comme des</p>	<p align="center">5 participants</p>

		travaux supplémentaires à ceux qui veulent augmenter leur notes [...] j'ai réalisé que peut-être que ça serait une bonne idée que je les fasse pour augmenter mes notes [...] Pis finalement j'ai réussi à augmenter ma note et j'ai eu une moyenne plus haute que celle d'la classe » (P12).	
<p style="text-align: center;">CONCOURS SCOLAIRES</p>	<p>Les jeunes rapportent avoir profité de l'occasion offerte par des concours organisés par leur milieu scolaire pour parfaire leurs connaissances, ou encore en développer de nouvelles, dans l'espoir de les remporter.</p> <p>Les participants confient que cette démarche d'apprentissage leur a servi à deux niveaux :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ils ont pu réinvestir leurs acquis pour réussir leurs examens; 2) ils ont pu développer un intérêt plus prononcé avec la matière faisant l'objet du concours. 	<p>« Des questions des fois qui revenaient qui sont venues dans des examens lorsque c'est des trucs que j'avais appris [pour ma préparation au concours] génie en herbe [...] même aujourd'hui des fois quand il y a des questions dans l'examen que je connais pas, la plupart du temps, ça va être quelque part dans la tête pis je vais pouvoir l'utiliser aussi » (P14).</p> <p>« Je sais que ce qui m'a le plus poussée à lire c'était à l'école, là, on avait un espèce de programme de lecture. Donc c'est comme un concours, à chaque fois que tu lis un livre, tu peux faire un test sur l'ordinateur. Et à chaque fois que tu fais le test ben t'as des points. Et à la fin du mois ils donnent comme un diplôme. Donc euh je lisais, je lisais, je lisais, j'allais souvent à la bibliothèque pour emprunter des livres, je faisais les tests et tout ça. [...] à la fin de chaque mois j'avait comme une espèce de réunion de maternelle à 6 année, et ils nommaient ton nom pour la personne qui lisait le plus puis y'avait aussi comme une affiche qui était affichée dans le journal de l'école. Donc c'était le fun pour moi d'être reconnue pour ça. Donc à force, ben j'ai comme développé un amour pour la lecture » (P2).</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">4 participants</div>

<p style="text-align: center;">LECTURE</p>	<p>Passionnés de lecture, ces jeunes rapportent avoir beaucoup lu au cours de leur parcours scolaire, ce qui leur a permis d'améliorer leur maîtrise de la langue française et de vivifier leur créativité.</p> <p>Cet outil leur a été d'une grande aide lors des productions écrites en français.</p>	<p>« [la lecture] m'a aidée, ça m'a permis d'avoir un bon vocabulaire, je ne fais pratiquement jamais de fautes d'orthographe, donc j'ai appris comment écrire, comment parler. [...] [lorsque je lis]... je regardais les mots, je prends mon temps de regarder la manière dont le mot est écrit pour être sûre que je m'en rappelle. C'est toujours comme ça que je fonctionne [...] Par exemple, à l'examen du MEQ au secondaire, il fallait écrire une production écrite, j'ai eu 100%. Je n'ai fait aucune faute d'orthographe, j'ai respecté la structure du texte tout. C'est grâce au fait que j'ai beaucoup lu, que j'ai pratiqué mon vocabulaire en écrivant et en lisant beaucoup. Donc c'est ça » (P8).</p> <p>« Plus je lisais, plus j'apprenais des nouveaux mots [...] t'apprends à placer des mots [...] je pouvais les utiliser dans mes textes... Aussi, ça forge ton imagination, dans le sens pour écrire, c'est plus facile à trouver des mots t'as plus d'idées [...] je pouvais, j'écrivais des poèmes [...] j'étais plus créative au niveau écriture, j'aimais ça écrire aussi » (P2).</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">3 participants</div>
<p style="text-align: center;">MOTS-CLÉS</p>	<p>L'accent est mis sur les mots clés qui constituent, selon ces deux jeunes, un bon moyen mnémotechnique pour se souvenir des concepts scolaires importants à retenir.</p>	<p>« Après avoir lu et assimilé les mots et les concepts... je fonctionne vraiment avec mots-clés, comme je repère un mot et je fais comme : "ok ouais ce mot là est là", faut que je le regarde dans le texte pour voir quand il revient, pis quand je le vois, je vais lire la phrase au complet et je vais le surligner, je vais porter une attention spéciale » (P14).</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">2 participants</div>

5.5.3 Prise de position pour affirmer sa personne

Tel que présenté à la sous-section « compétences personnelles », quatre participantes rapportent avoir sollicité le langage comme instrument principal pour développer et asseoir leur influence auprès des pairs du groupe majoritaire. Cela leur a permis de poser, en partenariat avec eux, des actions favorables à leur réussite scolaire (autodiscipline, effort, persévérance, respect des figures d'autorité, prise de distance avec le phénomène de racisme etc.). Toutefois, près des trois quarts des participants de l'étude évoquent le discours verbal comme étant le moyen d'expression et de persuasion le plus sollicité pour « défendre » (P11) le bien-fondé de leurs opinions auprès de leurs parents et enseignants.

En effet, dans le but de faire valoir leurs intérêts, leurs ambitions, leurs valeurs ou encore leurs compétences, onze participants se sont présentés comme étant des jeunes qui n'ont pas eu peur de confronter la pression parentale ou encore, d'agir contre les préjugés perçus – deux paramètres ayant menacé à un moment de leur parcours l'équilibre de leur fonctionnement scolaire. Ils rapportent n'avoir jamais hésité à exprimer leur désaccord lorsque la situation s'y prêtait, et précisent avoir maintenu leur position quand bien même celle-ci suscitait conflits et tensions avec des figures d'autorité. Ces jeunes mentionnent que cette stratégie d'adaptation leur a permis d'orienter le parcours scolaire en cohérence avec leur caractéristiques personnelles, ce qui a contribué à maintenir l'équilibre psychologique nécessaire pour développer les apprentissages scolaires requis et réussir à l'école. Par exemple, la participante 15 raconte à cet effet : « en argumentant, je savais que je montrais quelque chose [à mes parents], que je ne faisais pas ça pour rien. Ça me permettait de me sentir bien ». La participante 5 confie, quant à elle, n'avoir eu d'autre choix que de prendre son courage à deux mains (grâce au soutien de sa sœur), pour résister à la position de sa mère qui exigeait qu'elle obtienne son diplôme de cégep dans le programme scolaire amorcé. Or celui-ci déplaisait à la jeune fille et ne parvenait à éveiller en elle la

curiosité et l'intérêt suffisant pour mobiliser une motivation scolaire minimale. Tourmentée par les nombreux retards et échecs scolaires accusés, la jeune souhaite changer de voie, mais au préalable, elle doit se heurter à une situation délicate :-elle sait qu'essayer de convaincre sa mère à cet effet afin d'obtenir sa bénédiction, sera difficile :

Après avoir passé une nuit en entier à pleurer, à morver sur ma sœur, à parler. [...] J'accepte [finalement] de confronter ma mère [...]. Je lui dis : "*mommy*, est-ce que je peux venir te parler". Elle est comme "'oui" [...]. Donc j'explique à ma mère la situation [mes échecs scolaires, mon mal-être, mon désir de changer de programme scolaire] pis elle m'interrompt, elle est fâchée. [Elle ne veut rien savoir] [...] ah moi, je me dis alors "c'est fini, tant pis pour elle d'abord. Je n'aime pas le programme que je suis [...] c'est ma phase de rébellion [...]" (P5).

En général, ces jeunes résistent à toute forme de conformisme les empêchant d'être qui ils sont. Ils dénoncent et rejettent, tant par le langage verbal que par des actes, les standards préétablis par les figures d'autorité qui ne tiennent pas compte des traits de caractères prédominants de leur personne, dans le but d'affirmer leur droit de parole à cet égard. À titre d'exemple, un des standards réprouvé correspond à la pression transmise par leurs parents, à l'effet de viser à tout prix des filières d'études qui donnent accès à une catégorie de professions, telles que médecins, avocats, psychologues. Rappelons que cet objet de contestation est une des composantes de l'héritage parental et culturel.

Pour illustrer ce résultat, nous faisons le choix d'exposer le cas le cas de la participante 7, car il est représentatif des récits racontés dans ce sens, par les autres jeunes. Cette jeune confie avoir confronté ses parents qui l'empêchaient au départ de s'engager vers une voie artistique, car « pour eux, il fallait [faire] quelque chose de concret comme aller en sciences humaines [...] pour devenir médecins [...] ou psychologues ». De leur point de vue, « les arts c'était non! ». La jeune raconte que cette situation l'a poussée à raisonner en se demandant « je comprends qu'ils veulent

que j'aie de l'argent plus tard mais si moi je n'ai pas envie de faire ça qu'est-ce que je fais? ». L'incohérence perçue entre les attentes parentales et ses caractéristiques personnelles, a motivé la jeune à « désobéir » (P7) à ses parents et choisir une filière scolaire qui fait davantage écho à son champs d'intérêt, pour ensuite mettre en place une démarche « concrète » et pratique permettant de les convaincre de la légitimité et de la nécessité de faire un tel choix pour réussir au plan scolaire, tel qu'elle l'explique à travers son récit :

J'ai décidé de m'inscrire en design d'intérieur, ce qu'ils ne voulaient pas à la base [...]. Je leur ai alors dit : 'ah ben moi j'ai décidé d'aller en design intérieur', là ils me disent : 'ok, pourquoi tu n'as été dans... [Ça ou ça]?' J'ai dit : 'c'est vraiment ça que je veux faire là' [...]. Alors ça comme parti une chicane si on veut [...] là j'ai commencé à argumenter. [...] Puis j'ai commencé à demander pour les cadeaux de Noël des trucs, des choses qui ont un rapport avec l'art, comme de la peinture, des tableaux. Je commençais à m'acheter des petits canevas au Dollarama, puis je dessinais et je montrais plus mes dessins aussi. Alors c'est vraiment des faits concrets que j'ai faits. Puis faut dire que quelque part, en faisant ça j'ai commencé quand même à avoir un peu l'appui de mes parents. [...]. Puis je crois qu'ils ont compris que si je n'allais pas en design moi je décidais de ne pas continuer l'école (P7).

Par ailleurs, certains participants confient avoir poussé les limites des figures d'autorité pour affirmer leurs opinions par rapport à certaines situations qu'ils jugeaient inadmissibles et qui généraient en eux un sentiment de révolte qui aurait pu s'opposer à la réussite. Ils racontent s'être rebellés vigoureusement contre des standards du milieu scolaire lorsqu'ils avaient le sentiment que ceux-ci étaient incompatibles avec leurs caractéristiques personnelles et que les figure d'autorité « essay[aient] vraiment de [les] robotiser, [en leur demandant] de réagir d'une certaine manière, [d'être] d'une telle façon ou [de rester] avec une telle partie de personnes » (P13). Par exemple, une participante raconte avoir confronté verbalement son enseignante pour lui exprimer sa colère à l'issue de la punition qu'elle recevait pour bavardage et qu'elle jugeait discriminatoire. Elle lui a également communiqué

sa frustration en « [quittant] la classe » (P15), sans autorisation préalable, et en refusant de rédiger « une lettre d'excuse » (P15), telle que demandé :

Je ne me souviens d'une situation, je bavardais en classe. Ma prof m'avait avertie une ou deux fois, puis la troisième fois, elle m'a envoyée dans le coin de la classe. Dans le fond je me suis sentie mal traitée. Là je suis allée, mais je lui ai dit, "il n'y a pas de chaise", elle me fait : "ben assis toi par terre". Fais que là moi, je l'ai mal pris, donc j'ai juste pris toutes mes affaires, et j'ai quitté la classe. Je n'ai pas crié, rien, je suis juste partie. Puis après ça, ça a créé un trouble, elle voulait absolument que je lui fasse une lettre d'excuse pour que je puisse retourner dans son cours [...] Mais comme moi j'aime tenir mon point, je me suis dit : "non je ne vais pas lui faire une lettre d'excuse, elle m'a mal parlé". Je lui avais dit : "je ne suis pas un chien, pourquoi je vais aller m'asseoir par terre". [...] L'affaire c'est que je l'ai pris personnel. Je l'ai pris personnel, sachant très bien qu'elle n'aurait pas fait ça à un Blanc, parce qu'il y avait d'autres situations ou quelqu'un parlait ou dérangeait dans le cours, et jamais [insistance dans le ton] – même quand on était rendu loin dans la période de l'école – jamais [instance, de nouveau] elle a envoyé quelqu'un aller s'asseoir dans le coin. Moi je l'ai pris personnel, en tant que Noire [...]. Je n'accepte pas que tu me traites de cette façon, d'où pourquoi je ne voulais pas faire la lettre d'excuse (P15).

Leur révolte, qui semble teintée d'une blessure « narcissique » (en lien avec la couleur et la race), ne relevait pas seulement d'une situation spécifique avec un enseignant, elle pouvait prendre la forme d'un total désinvestissement scolaire : « au lieu de faire ce que les enseignants voulaient, [à savoir] étudier et devenir meilleur » (P13). Par exemple, une participante a « dit non aux études, non à l'école et [...] commencé à suivre les comportements de [ses] amis [en devenant] un peu délinquante » (P9).

Or cette affirmation de soi par la révolte a mis en péril le processus de réussite scolaire de ces jeunes, et certains avouent avoir regretté leur attitude en admettant que les conséquences négatives étaient supérieures au plaisir qu'ils en tiraient (P9, P15). D'autres ont préféré assumer leur révolte, en payant le prix, et s'adapter en conséquence. Les premiers préféreront faire profil bas pour éviter de nuire à leur

réussite scolaire, et faire la promotion de leurs caractéristiques personnelles au travers d'aspects plus reluisants, tandis que les seconds font le choix de changer d'école pour un établissement moins rigide et plus ouvert aux minorités culturelles. La résistance de ceux-ci est davantage associée à un sentiment de colère en réaction aux préjugés dont ils ont fait l'objet, tel que le témoigne la participante 13 :

Quand j'étais au secondaire, c'est une école vraiment de riches, la plupart sont caucasiens. Donc elles sont toutes quasiment blanches, pis on était environ une dizaine qui étaient des Noires. Puis là, nous on restait vraiment ensemble [...] Puis, une journée on a été convoquées dans le bureau de [...] l'assistante directrice. Elle est comme : "ah les filles, c'est qu'on n'aime pas que vous soyez toujours ensemble, vous avez l'air d'une gang de rue". Là on était comme "wow, pardon!". Il y en a une, elle a crié : "l'union fait la force", parce que sur le drapeau haïtien c'est écrit "l'union fait la force". On était comme : "est-ce qu'elle nous a vraiment convoquées parce qu'elle veut qu'on se sépare puis qu'on aille se faire des amies avec comme des Blancs"? Euh là on était vraiment choquées! Fais que ça a vraiment fait qu'on est restées encore plus ensemble [...] on était environ une bonne dizaine pis on a toutes été renvoyées (P13).

Les récits des participantes 13 et 15 sont des exemples qui représentent clairement le mouvement mené par les participants de cette étude pour s'opposer – à leurs dépens – aux stéréotypes et situations discriminatoires dont ils ont pu faire l'objet durant leur parcours scolaire. Leur lutte est surtout symbolisée par leur désir de faire valoir leurs compétences et leurs caractéristiques personnelles. Par exemple, le participant 14 révèle avoir investi l'aspect créatif de sa personne en faisant le choix d'une filière académique précise – programme art et cinéma – qui lui permettrait de lutter contre les préjugés entretenus à l'endroit des Haïtiens et des Noirs en général.

Quand je me suis inscrit [en art et en cinéma], je me suis dit moi je veux avoir ce pouvoir de changer cette mentalité sans que les gens aient à s'en rendre compte, sans avoir à faire des protestations, mais vraiment sans avoir à faire quoi que ce soit, juste subtilement [...] Parce que j'ai regardé [...] à chaque fois qu'on voyait [dans des séries, ou films] un Noir, c'était dans un gang de rue, à chaque fois qu'on voyait un Italien,

c'était un membre de mafia, à chaque fois qu'on voyait un Arabe il faisait un crime d'honneur... là j'ai fait mais c'est pas normal que les Québécois de souche nous perçoivent de la manière dont ils nous perçoivent, car on est perçus de cette façon-là et c'est normal alors que les gens nous perçoivent ainsi. Et ça ne changera pas tant que ça va être les personnes de souche qui vont diriger les cinémas, les médias, la télé. D'après moi c'est la meilleure façon de changer les mentalités (P14).

5.5.3 Affiliation à des pairs partageant des points communs

La moitié des participants de l'étude rapportent que l'une des stratégies d'adaptation adoptées pour pallier leurs difficultés d'intégration scolaire et préserver l'intégrité de leur fonctionnement scolaire a été de s'affilier avec des camarades partageant une réalité de vie similaire, de même que des valeurs et intérêts communs.

Afin de contourner la fracture sociale induite par les différences socioculturelles préexistantes entre ces jeunes et ceux du groupe majoritaire de leur école, l'alliance avec des pairs issus d'un milieu socioculturel quasi identique au leur permettait de se « retrouv[er] dans le même bain, avec des étudiants qui vont parler comme [eux] [...] qui vien[nent] de la même place [qu'eux] et qui [se] compr[ennent] entre eux » (P5). « Une certaine compatibilité » (P8) au plan des relations sociales est recherchée par ces participants afin de réduire le sentiment de non-appartenance ressenti. De ce fait, ils auront tendance à tisser des liens d'amitié avec des jeunes « qui [ont] le même *background* » (P8), qui partagent « des choses qui [les rejoignent] », tel que le rapportent les participante 13. Ces amis peuvent être d'origine haïtienne ou immigrante, ou toute simplement appartenir à la communauté noire :

Quand j'étais au secondaire, [...] la plupart [des enfants] sont caucasiens [...] puis [nous], on était environ une dizaine qui étaient des Noires [...]. Pis là c'est nous on est, on restait vraiment ensemble, parce que *I guess*⁵⁵

⁵⁵ « parce que je pense » [Note traduction]

que la culture et... la nourriture, les mets, pis la personnalité a fait que on restait vraiment ensemble (P13).

Cette modalité d'adaptation leur a permis non seulement de mieux se sentir dans leur milieu scolaire, mais aussi de se procurer le soutien nécessaire pour persévérer à l'école. Par exemple, la participante 4 confie que son amitié avec « une fille qui avait plus ou moins la même réalité [qu'elle] à la maison », a été un levier de sa motivation scolaire, car elles se comprenaient et s'aidaient mutuellement pour allier leurs contraintes familiales aux exigences scolaires afin de parvenir à optimiser leur rendement scolaire :

Avec cette autre fille [elle montre une photo] [...] C'était une de mes vraiment bonnes amies [...] À l'école, ça allait plus ou moins bien pour nous. Quand tes parents se fâchent trop, t'as pas envie de travailler. Toutes les deux on était les aînés, quand ma mère tardait au travail, c'était nous qui devions faire à manger, parce que nos pères étaient trop paresseux pour le faire. Puis on aidait nos frères et sœurs là-dedans. Donc ce qui fait qu'on se retrouvait dans les mêmes réalités. On faisait nos projets ensemble. Elle n'est pas comme moi dans le sens de pauvreté, mais on s'entendait comme bien, on faisait nos devoirs ensemble. Elle, elle m'a relativement *boostée* [...] vu qu'on vivait la même chose, on était capable de gérer notre temps de la même façon [...] ben comme elle aussi, elle ne pouvait pas trop sortir de chez elle, on faisait nos devoirs par exemple au téléphone. On n'avait pas d'autre option. À 4h30 je devais être chez moi, si à 4h32 je ne suis pas là, mes parents appellent à l'école et c'est la grosse *drama*. Donc ses parents étaient aussi très stricts. Donc elle comprenait ça, donc quand on faisait nos devoirs, on allait à la bibliothèque durant le dîner, beaucoup de devoirs par Facebook (P4).

Également, dans le but de maximiser leurs chances de réussite dans un environnement (scolaire et/ou familial) susceptible d'augmenter la probabilité de désinvestissement de l'école, ces participants confient s'être ralliés à des pairs qui, non seulement ont « le même quotidien » (P5), mais qui également partagent des valeurs et intérêts, tels que l'importance accordée aux études et à la réussite scolaire. Dans le « but de ne pas prendre de retard » (P5), ils ont préféré se « tenir avec des gens qui voulaient réussir

autant qu' [eux] » (P2), avec des élèves qui ont le mérite d'être « des gens qui prennent la peine d'étudier, [...] qui vont étudier à la bibliothèque, [...] Quand [il y] a une pause, ils ouvrent leur cahier, quand [ils sont] tous à la table, [ils] mangent et étudi[ent] en même temps » (P5). Les participants admettent que ces comportements les « motivaient à réussir et [les] poussaient à vouloir réussir » (P2), surtout lorsque leurs compétences faisaient objet d'un jugement dévalorisant. Par conséquent, dans le but de maximiser leur chance de réussite, certains jeunes font le choix d'aller à l'encontre de la similarité de leur origine en prenant une distance avec les pairs d'origine haïtienne et en se rapprochant davantage de ceux réputés pour leur sérieux et leur motivation scolaire. Les valeurs en regard de la réussite orientent le choix des amis, tel qu'en témoigne le récit de la participante 4 :

Il y avait une espèce de colère à l'intérieur de moi en même temps qui me disait : je dois lui prouver qu'il n'a pas raison... Il n'a pas raison que je n'allais pas être capable de finir le secondaire [...] J'ai eu des bonnes notes [...] [pour y arriver] j'ai changé de groupe d'amies. Je me tenais un peu moins avec des filles haïtiennes. J'ai commencé à me tenir avec des filles qui avaient des bonnes notes pour me *booster*⁵⁶. Comme, y a la fille blanche parfaite qui porte des broches, tu sais qui a toujours de bonnes notes. Il y a la fille arabe qui bâche tout le temps. Pis il y a la fille asiatique qui fait rien mais qui est super *smart*⁵⁷. Toi t'es comme "ok". J'ai changé de groupe d'amies [...]. Ces filles-là vont aller à la bibliothèque ou elles vont aller faire du sport. Moi j'suis comme "Ok"... peut-être si je fais ça... Je suis comme : "*I'm gonna copy them a little*"⁵⁸. So là, j'ai suivi un peu ce *pattern*⁵⁹, et ça m'a beaucoup aidée. [Il y] a des midis, j'allais au gym. Pis là ça te *booste*, je ne sais pas, je trouvais que ça faisait quelque chose à mon cerveau (P4).

⁵⁶ « pour me motiver, pour m'améliorer » [Note traduction]

⁵⁷ « super intelligente » [Note traduction]

⁵⁸ « je vais faire un peu comme elles » [Note traduction]

⁵⁹ « j'ai suivi un peu cette façon de faire » [Note traduction]

Ces jeunes rapportent ainsi l'influence positive que peut avoir le groupe d'amis sur le bien-être et la disposition aux études : niveau d'attention et de concentration optimal, meilleure tolérance à l'effort, motivation à faire les devoirs avec soin et rigueur, satisfaction personnelle. Ces éléments semblent souligner un effet médiateur des amis sur la réussite scolaire.

5.5.4 Assiduité et rigueur scolaire

Selon la moitié des participants de l'étude, être assidu, studieux et rigoureux à l'école est l'une des recettes gagnantes de la réussite scolaire. Ces jeunes mentionnent que le respect des échéanciers de leurs tâches scolaires et le soin apporté à la qualité de leurs travaux leur ont permis d'avoir un bon rendement scolaire. En effet, ces stratégies influencent positivement l'évaluation par l'enseignant, qui serait un élément crucial de leur motivation scolaire.

À cet effet, les participants ont trouvé qu'il était « important d'être studieux et d'être à son affaire » (P5) pour abattre l'imposante charge de travail à laquelle ils ont dû s'adapter au cours leur secondaire : « mettre les efforts dans [les] cours[...], [se] concentrer sur [les] travaux à faire [...], étudier à l'avance pour un examen et pas le jour d'avant » (P6), ou encore « faire toutes les lectures [recommandées] » (P3), est essentiel pour éviter d'accuser des retards. Par exemple, la participante 12 rapporte que sa stratégie d'adaptation consiste à « faire comme [sa] sœur » :

Par exemple quand j'avais des lectures à faire ou des devoirs à faire je m'en allais par exemple des fois sur l'heure du midi, j'allais à la bibliothèque pis j'essayais de les faire. Puis j'ai réalisé que ça m'aidait à finir mes travaux à l'avance et ça me permettait alors d'avancer sur d'autres travaux (P12).

De plus, ces jeunes précisent que les bienfaits de l'assiduité scolaire sont plus nombreux lorsque celle-ci est jumelée au soin apporté à l'esthétique et à la propreté

du travail présenté ou à noter. Ils justifient leur point de vue en révélant que leurs « notes scolaires » ont souvent été « un miroir [reflétant] l'effort mis dans le travail [en question] » (P13). De ce fait, ils ont considéré qu'il était essentiel pour eux d'accorder une importance tant « au fond » qu'à « la forme du travail [...] qui doit être belle », et inconcevable de rendre « un travail bâclé » (P4).

Également, ils évoquent les commentaires élogieux de leurs enseignants pour les féliciter d'être « propre[s] » et « de rendre des devoirs super sobres » (P4). Par exemple, la participante 4 a encore le souvenir du jour où un de ses enseignants du cégep, lui « a donné +1 » à sa note globale, estimant que « c'était un plaisir de lire [sa] feuille, car c'était tellement propre et droit ». « Ayant adoré sa qualité de présentation », l'enseignant a jugé que la jeune méritait de voir sa note augmentée afin de l'encourager à persévérer vers cette voie. De même, la participante 5 confie que la prise de note « était un travail artistique » au cours duquel elle se permettait d'utiliser un code de couleur facilitant ainsi son processus d'apprentissage durant la période de devoirs.

Enfin, selon deux participants, le sérieux ne se projette pas uniquement dans leur rapport à la tâche scolaire, mais il doit être le reflet d'une attitude globale qui s'amorce dès le premier pas franchi en classe. Ils précisent qu'il est important de s'asseoir droit et d'occuper la place de devant pour deux principales raisons. Tout d'abord, « c'est plus facile de porter attention à ce que le prof dit » (P5), « [d'avoir] plus de concentration – parce que le prof est devant [eux] [...] qu'il [les] regarde et qu'[ils ont] l'impression [d'être obligées] d'écouter » (P4). Ensuite, « être devant, c'est une bonne chose » du fait que « ça permet de se faire voir par le professeur » (P5) et ce faisant, de faire bonne figure.

5.5.5 Usage de moyens pour pallier sa souffrance

Quatre participants rapportent avoir sublimé leur souffrance par l'écriture et par un investissement scolaire plus prononcé. De leur perspective, ces stratégies leur permettaient de déposer des émotions trop dures et trop lourdes à porter au quotidien afin de préserver l'équilibre de leur fonctionnement scolaire. L'investissement de l'écriture ou des études devenait ainsi la meilleure façon d'apaiser leur esprit affligé par la culpabilité de ne pouvoir être à la hauteur des attentes académiques parentales, par la blessure associée à l'écart ressenti avec les pairs issus de la culture majoritaire, par la colère ressentie face aux préjugés, ou encore, par les conflits inhérents à une relation amoureuse – autant de situations qui auraient pu nuire à leur réussite scolaire.

De ce fait, deux participantes ont choisi d'utiliser un journal intime comme lieu de parole avec soi, à travers lequel il leur était possible « d'extérioris[er] » (P1) et d'évacuer leurs émotions, mais aussi « de poser [leur] faiblesse » (P1) en toute intimité. À la différence de l'une qui n'a « jamais, jamais, jamais fait paraître qu'[elle] était triste » et qui n'a « jamais montré ce cahier à personne » (P1), l'autre jeune confie n'avoir dévoiler son contenu qu'à son père pour lui montrer « comment [elle] se sentait par rapport à la situation financière [familiale] », car elle jugeait que « c'est lui qui doit fournir pour la famille et donner de l'argent » (P8).

Deux jeunes confient avoir aussi écrit des scénarios ou des poèmes pour contrer leurs angoisses et leur tristesse. La participante 1 explique que les scénarios fictifs de « films ou de livres qu'[elle] écrivait » relataient « des drames qui arrivaient à des personnes et qui mélangeaient l'amour, la rencontre d'une personne [...]. Le personnage qu' [elle] inventait s'appelait X. Ce personnage vivait le même drame, un drame difficile, comme [elle] ». Cette jeune raconte qu'« en inventant des solutions... c'est [sa] vie, c'est [sa] personnalité, [ses] émotions » qu'elle faisait défiler. Toutefois, elle admet : « en écrivant ça, je ne savais pas ce que je faisais, c'est après que j'ai compris, que j'avais juste besoin de créer un personnage qui vivait quelque chose de

difficile et qui s'en sortait » (P1). Quant à la participante 2, elle rapporte avoir écrit des poèmes – conçus à des fins de participation à des concours de création littéraire planifiés par son école de secondaire –, pour mettre en mot les sentiments qui l'habitaient et qu'elle ne parvenait pas à partager avec d'autre :

C'est plus des trucs que je me sentais pas trop à l'aise... j'ai toujours été quelqu'un qui gardait tout renfermé donc je les écrivais pour moi pis il n'y a personne qui les lisait. Puis quand je garde tout en dedans, je deviens triste (P2).

Enfin, pour atténuer le poids de leur souffrance et en réduire les effets potentiellement nuisibles sur leur rendement scolaire, deux participants ont privilégié déployer et investir leur énergie à étudier, tel que le témoigne le récit de la participante 4. En étudiant, « [elles se] permetta[ient] d'oublier un peu [leur douleur], c'était comme un échappatoire » (P1).

J'ai réalisé que je n'étais pas bonne à contenir mes émotions. J'ai beaucoup laissé mes émotions prendre le dessus de mon travail. Par exemple, j'ai coulé la moitié d'une session à cause d'une situation. Je t'explique, au secondaire [où j'étais], il n'y avait pas de gars, donc quand je suis arrivée au cégep, je m'étais *mindée* : '*no boys*⁶⁰', je vais juste me concentrer sur mes affaires [...] mais finalement j'ai eu un copain. Et lui dans ce temps-là, il n'a pas aidé non plus [...] il essayait de dénigrer ma voie, de me rabaisser [...] j'ai eu beaucoup de *clash*⁶¹ avec lui. Une des choses c'est que vu qu'on avait des cours de maths ensemble, des fois je n'avais pas envie de le voir, donc je n'allais pas en cours. Donc là je cumulais du retard parce qu'avec juste le livre je ne comprenais pas [...] Je finissais avec des moyennes de 50. Je coulais. Mais si j'étais allée en classe, j'aurais eu des moyennes de 60-70 [...] (P4).

⁶⁰ « pas de garçons » [Note traduction]

⁶¹ « incidents » [Note traduction]

5.5.6 Implication dans des activités consolidant la confiance en soi

Quatre participants rapportent, entre autres, leur vive implication au sein d'activités parascolaires épousant leurs champs d'intérêts et leur potentiel, afin de décrire les actions menées pour conduire leurs parcours scolaires vers la réussite. Ces jeunes expliquent qu'une telle démarche a renforcé leurs compétences naturelles ou héritées, tout en favorisant le développement de nouvelles. Cela leur a permis d'avoir une meilleure estime d'eux-mêmes ainsi que la confiance nécessaire pour défier les obstacles et persévérer vers le chemin du succès. La majorité des activités évoquées ont été organisées par le milieu scolaire.

Par exemple, la participante 1 raconte avoir « organisé beauuuucouuuup d'activités à l'école, [elle] était énormément impliquée dans tout ce qui pouvait être vie sociale ». Elle « organisait des bals, pendant la Saint-Valentin. [Elle] aimait écrire des poèmes, des récitals de poèmes. [Elle] aimait [s']impliquer dans ce genre d'activités ». Pour justifier l'importance accordée à la valeur de ce type d'activités, la jeune explique que celles-ci lui permettaient de projeter l'image d'une élève motivée qui avait envie de réussir. En conséquence, elle parvenait à obtenir certaines faveurs des différentes figures d'autorité de son établissement scolaire – malgré ses rapports conflictuels avec certaines d'entre elles – consolidant ainsi sa confiance en elle. Les enseignants exprimaient leur confiance en son potentiel, malgré ses comportements d'opposition, en l'encourageant à concrétiser ses projets : « les profs quand ils voyaient que l'élève organisait ce genre d'activités, c'est qu'il était intéressé, motivé, dont moi par exemple. Et là, "let's go" ils étaient d'accord : "on organise tout ça" » (P1).

Le participant 3 a, quant à lui, privilégié la participation à un concours de mathématiques optionnel afin de renforcer ses compétences en cette matière : « j'aimais [les mathématiques] j'aimais en apprendre plus. J'aimais aller plus loin que le minimum [...] j'ai même fait un concours de mathématiques hors de classe que j'ai participé. C'était une fin de semaine, ce n'était même pas obligatoire » (P3).

Le récit de la participante 6 illustre comment la participation à une activité sportive et le succès encourus peuvent pallier les difficultés scolaires et susciter la valorisation nécessaire à la réussite scolaire. À l'issue de son renvoi du secondaire, la jeune a vécu une détresse passagère induite par le sentiment de dévalorisation et d'incompétence que cet échec scolaire faisait émerger en elle. Pour compenser ce ressenti et essayer de retrouver une certaine motivation pour persévérer à l'école, la jeune a préféré investir son énergie dans le sport, telle qu'elle l'explique à travers son récit :

[...] aussi je faisais aussi partie de l'équipe de basket à l'école et c'était la seule chose que je réussissais, alors c'est sûr que je mettais plus mon énergie là-dedans, parce que là-dedans on me valorisait [...] puisque je ne pouvais pas me valoriser dans l'école, je pouvais me valoriser dans le basket (P6).

En résumé, les obstacles vécus dans le milieu scolaire et familial ont induit chez ces jeunes une souffrance qui a menacé l'équilibre de leur fonctionnement scolaire et leurs chances de réussite. Or, certains pans de l'héritage socioculturel et la contribution de certaines caractéristiques de leur identité leur auraient insufflé un élan suffisant pour persévérer et mettre en place des actions spécifiques pour réussir. Le modèle conceptuel proposé dans la section qui suit rend compte des processus impliqués dans leur réussite scolaire, en démontrant comment ces jeunes sont devenus acteurs de leur réussite.

5.6 Théorisation des processus sous-jacents à la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne

L'analyse et l'interprétation des résultats permettent d'aboutir au développement d'un modèle conceptuel – qui rend compte des processus de fonctionnement et de développement impliqués dans la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne. L'articulation conceptuelle place le sujet au centre de son parcours scolaire où il

devient l'acteur et l'agent de changement de sa réussite en exploitant toutes ses capacités et ressources.

Ce modèle, présenté par la figure 4, postule en amont l'existence de situations de vie qui ont été difficiles pour les jeunes de l'étude, durant leur secondaire et cégep. Les obstacles rencontrés en milieu scolaire, la rigidité de la structure éducative familiale et/ou la vulnérabilité de leur environnement familial correspondent à trois catégories de situations de vie qui ont été affligeantes pour ces jeunes. Ces situations, reflets de leur désapprobation à l'égard d'une facette éprouvante de l'héritage socioculturel reçu, ont été à l'origine d'une souffrance au plan psychologique qui a affecté leurs comportements habituels, suscité des remises en question au plan personnel et nourri l'émergence d'un sentiment d'incompétence et de fatalité, engendrant une démotivation scolaire sous-jacente à une diminution de leur rendement académique.

Cette dynamique factorielle aurait pu conduire ces jeunes à abandonner l'école dès le secondaire, mais il en fut autrement : le modèle postule que l'héritage parental, culturel et scolaire qui leur a été transmis, comporte une facette – autre que la première – dont le poids parvient à contrebalancer celui des facteurs défavorables à la réussite scolaire. Les jeunes arrivent ainsi à mobiliser un désir de s'affranchir de leur détresse pour s'en sortir et transformer ainsi ces situations de vie en catalyseur de la réussite scolaire. En effet, les apprentissages développés durant leur enfance, par l'entremise des pratiques éducatives parentales, culturelles et scolaires, ont offert aux jeunes des ressources suffisantes à partir desquelles ils ont pu puiser l'énergie nécessaire pour diriger leur parcours scolaire vers la réussite, et ce, en mettant en place des actions spécifiques orientées dans ce sens. Ces actions ont permis à leur tour, de contribuer au développement des caractéristiques personnelles (aspects identitaires) du jeune, entraînant ainsi une construction identitaire.

Par ailleurs, le modèle stipule que les caractéristiques personnelles du jeune jouent un rôle également important dans sa réussite scolaire, car elles lui ont offert différentes ressources et diverses sources de motivation à partir desquelles le jeune a été en mesure de mettre en place diverses catégories d'actions nécessaires pour surmonter les difficiles situations de vie qui ont menacé l'équilibre de leur fonctionnement scolaire habituel et ainsi réussir à l'école.

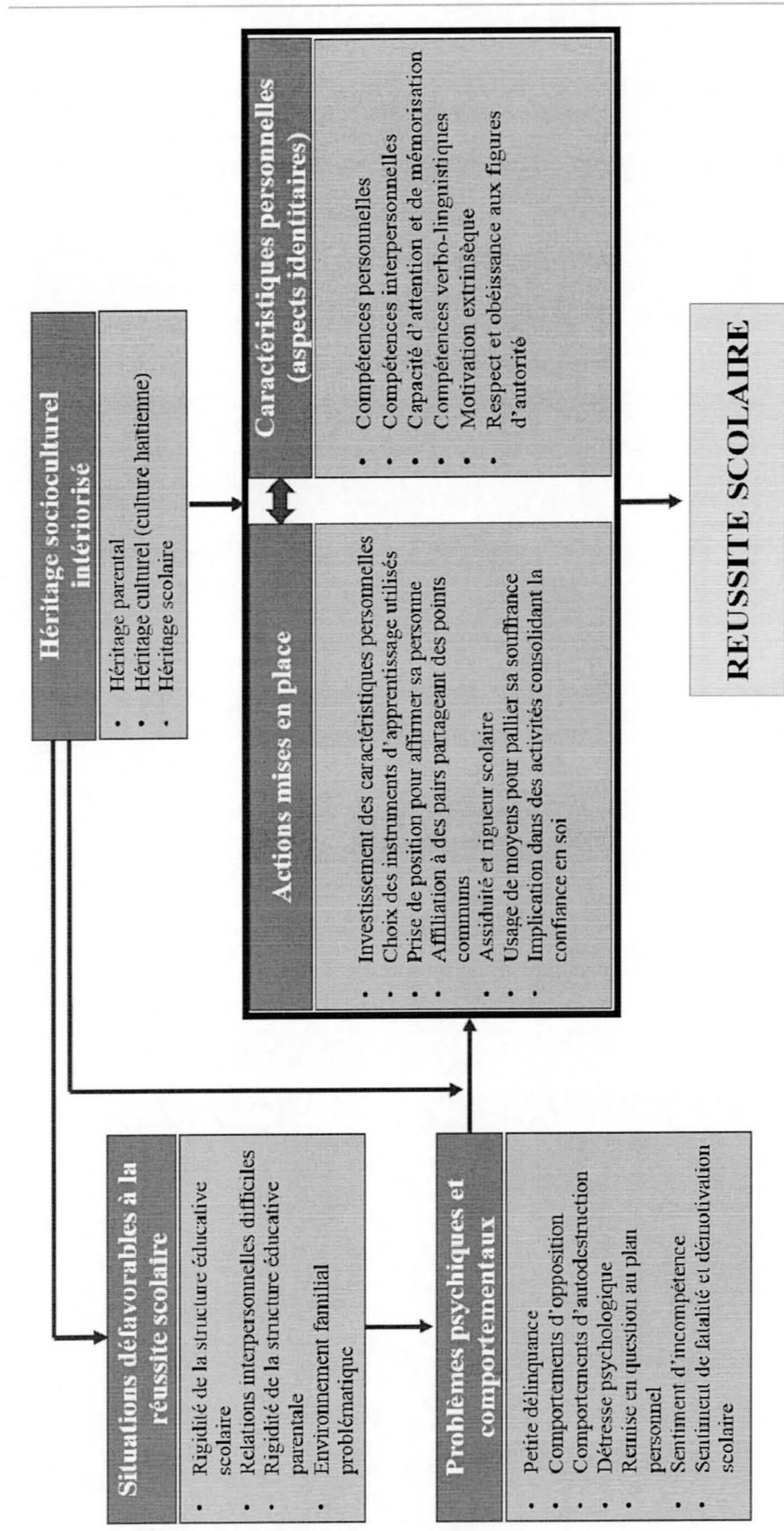


Figure 4. Modèle conceptuel - Les processus de fonctionnement et de développement ayant conduit les jeunes d'origine haïtienne à réussir à l'école.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Comment des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, confrontés à des situations de vie qui auraient pu les prédestiner à un décrochage scolaire, sont-ils parvenus à réussir à l'école? Le but de cette thèse était d'examiner les processus de fonctionnement et de développement impliqués dans la réussite scolaire des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne. Plus spécifiquement, selon la perspective de ces jeunes, notre recherche visait à identifier d'une part, les situations de vie éprouvantes auxquelles ils ont eu à faire face et auxquelles ils ont été amenés à s'adapter dans le but de réussir à l'école, et d'autre part, les principales composantes socioculturelles héritées et intériorisées et les caractéristiques identitaires ayant contribué à leur réussite scolaire ainsi que les actions qu'ils ont menées pour orienter leur parcours scolaire vers la réussite. Notre étude a produit une série de résultats intéressants dont l'analyse nous a amené à développer un modèle conceptuel (figure 4) qui rend compte des processus impliqués dans la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne.

6.1 Synthèse des résultats

Les impasses rencontrées tant dans leur milieu scolaire que dans leur milieu familial représentent deux types de situations de vie qui ont été éprouvantes pour la majorité

des jeunes de l'étude, et ce, durant leur secondaire et leur cégep. Ces situations, reflétant leur désapprobation à l'égard d'une facette éprouvante de l'héritage socioculturel reçu, ont été à l'origine d'une détresse émotionnelle qui a affecté leur mode de fonctionnement habituel au plan scolaire, suscitant en eux un sentiment global de démotivation scolaire qui aurait pu être responsable d'un éventuel abandon de l'école, et ce, dès le secondaire. Cependant, cela ne fut pas le cas. Les résultats indiquent que l'héritage socioculturel reçu et intériorisé par les sujets (ex., valeur accordée aux études, à la réussite scolaire, à la discipline, à l'effort et à la persévérance) parvient à contrebalancer l'effet des facteurs défavorables à la réussite scolaire, mobilisant ainsi chez les jeunes un désir de s'affranchir de leur détresse pour s'en sortir et transformer ces situations de vie en catalyseur de succès à l'école. En outre, les résultats montrent le rôle majeur de leurs caractéristiques personnelles dans le processus de leur réussite scolaire. Les jeunes y évoquent la contribution de leurs caractéristiques personnelles (ex., compétences cognitives et sociales, motivation, valeurs de respect et de persévérance) au plan de leur fonctionnement scolaire. Enfin, les résultats ont montré que celles-ci et l'héritage socioculturel ont été sources de motivation favorisant la mise en place de diverses catégories d'actions (ex., usage de leurs caractéristiques personnelles, choix des instruments d'apprentissage utilisés, prise de position pour affirmer leur personne (ex., affiliation à des pairs partageant des points communs, etc.) qui leur ont permis à la fois d'optimiser le processus de leur réussite scolaire et à la fois de renforcer leurs compétences, d'affirmer caractéristiques personnelles et d'acquérir de nouvelles habiletés, contribuant ainsi à leur développement identitaire.

6.2 Portrait des jeunes de l'étude

Tout d'abord, il faut mentionner que la majorité des souvenirs rapportés et associés à des situations de vie difficiles, sources de tension internes et externes défavorables à la réussite scolaire, font référence à une période spécifique de leur scolarité : le début

et le milieu du secondaire. La fin du secondaire et le cégep sont davantage reliés à des moments de résolution de crises favorables à la réussite scolaire. Ce constat va dans le sens de l'un des préceptes de base de la théorie d'Erickson selon lequel l'adolescence est la période au cours de laquelle une personne est la plus susceptible de vivre des moments de tension, soit de « crises » menaçant son identité, et confirme celui rapporté par les études de Laperrière et al. (1992) et de Ferdinand (2013), selon lequel les tensions identitaires sont omniprésentes chez les jeunes issus de minorités ethniques, dont les Noirs, et ce, qu'ils vivent en France ou au Canada. Toujours selon ces études, ces tensions occupent une place importante durant leur scolarité au secondaire et finissent par s'atténuer vers la fin du secondaire 5. Par ailleurs, ce résultat appuie l'étude de Laperrière et al. (1992) selon laquelle les jeunes d'origine haïtienne figurent parmi la catégorie de jeunes la plus susceptible de vivre des périodes de crises menaçant le processus de leur développement identitaire en raison de la rigidité de la structure éducative parentale jumelée aux expériences de racisme perçu et/ou réel dans la société d'accueil (Lafortune & Kanouté, 2007; Laperrière et al., 1992).

Ensuite, de notre point de vue, les jeunes rencontrés au cours des entretiens, ont fait preuve de maturité du fait de leur capacité à dépasser leurs préoccupations pour se livrer totalement au contrat de communication qui les liait à l'entrevue de recherche. Cette qualité est également notée par Laperrière et al. (1992), et par Lafortune & Kanouté (2007) au sujet de l'attitude adoptée par leurs participants au plan de l'analyse des problèmes auxquels ils font face. Bien qu'ils aient exprimé la crainte de se voir imposer des thèmes de discussion trop intimes et l'inconfort de se voir associés à des gens « pauvres » (alors que les stéréotypes qu'ils subissent sont déjà lourds à porter), les jeunes de notre étude n'ont pas hésité à s'ouvrir sur leurs blessures du passé et à raconter des aspects intimes de leur vie qui furent douloureux, afin de nous aider à mieux comprendre le processus de leur réussite scolaire. Par exemple, la majorité d'entre eux briseront la barrière de la honte pour insister sur le

rôle négatif qu'ont pu avoir leurs conditions socioéconomiques et leur environnement familial sur leurs parcours scolaire tout en mettant en exergue leur pouvoir d'agir qui leur a permis de transformer les situations de vie éprouvantes en un catalyseur de réussite scolaire. Un pouvoir qui leur a permis de dépasser le simple statut « d'acteur » dans lequel ils peuvent se retrouver cantonnés, afin d'atteindre le statut « d'agent de changement » (Clot & Simonet, 2015; Pastré, 2011). Le désir de briser les préjugés colportés à leur endroit, et l'envie de redonner de l'espoir aux plus éprouvés étaient leur source d'inspiration à cet effet.

Aussi, toujours de notre point de vue, les jeunes de notre étude ont démontré des qualités d'entraide et de sensibilité auxquelles ils font référence pour nommer les raisons ayant motivé leur participation à cette recherche : volonté de prouver à ceux qui portent un regard dévalorisant à leur sujet, leur résilience et leur valeur; désir de partager les secrets de leur réussite à tout jeune éprouvé (ou à risque d'être éprouvé) par des obstacles similaires aux leurs. Ce portrait se rapproche de celui que Laperrière et al. (1992) dressent des jeunes d'origine haïtienne, mentionnant à leurs propos qu'il s'agit de jeunes qui ont le sens de la compassion et de la solidarité, qui sont sensibles au regard porté sur eux ou sur leur groupe ethnique (en tant que personne noire) et qui peuvent réagir fortement lorsqu'ils se sentent lésés.

Enfin, il est intéressant de préciser que les jeunes de l'étude n'ont pas essayé d'enjoliver leur culture ou ce qu'ils sont. Selon nos observations, ils ont tenté de rester authentiques en racontant un récit qui représente au mieux leur réalité, leur vécu. Par exemple, ils ont été en mesure de nommer et d'assumer leur part de responsabilité dans le maintien de certaines situations de vie difficiles ayant menacé leur processus de réussite scolaire, ne rejetant pas la faute uniquement sur l'autre. À cet effet, ils ont su raconter toutes les fois où ils ont contesté l'autorité de leur parents ou enseignants sous une forme d'opposition passive ou active, les moments au cours

desquels ils se sont rebellés contre des situations perçues comme étant injustes. Ils ont admis avoir mis en péril leur réussite scolaire par de tels agissements.

6.3 Lorsque l'environnement familial et l'environnement scolaire deviennent nuisibles à la réussite scolaire des jeunes

Les résultats de l'étude ont révélé que les obstacles rencontrés par les jeunes en milieu scolaire (relations interpersonnelles difficiles, rejet, préjugés de nature discriminatoire, exclusion sociale), la rigidité de leur structure éducative familiale et scolaire et/ou la vulnérabilité de leur environnement familial (condition socioéconomiques précaires, monoparentalité, responsabilité familiales) représentaient des situations de vie difficiles, sources de tensions, ayant menacé leurs chances de réussite. La dimension problématique que peuvent présenter l'environnement familial et le milieu scolaire, est souvent présentée par les chercheurs qui se sont penchés sur la question du décrochage scolaire comme un facteur de risque qui y est associé (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, Yergeau, 2004; Kazdin, 1995; Koné, 2007; Langevin, 1999). Par ailleurs, Lahire (1998) stipule que les élèves issus d'un milieu socioéconomique fragile ont tendance à vivre « une double solitude » menaçant l'équilibre de leur fonctionnement scolaire : ces jeunes se retrouvent face à eux-mêmes lorsqu'ils doivent gérer un capital culturel qui ne fait écho ni dans leur environnement scolaire ni dans leur environnement familial. Cette double solitude peut être source d'anxiété et de démotivation scolaire (Lahire, 1998). Le constat de Lahire soulevé à ce sujet rejoint la réalité de la majorité de nos participants.

Plus précisément, les situations de vie, reflet d'une facette handicapante de l'héritage parental/culturel et scolaire reçu, ont été, pour la plupart d'entre eux, sources de tensions internes et externes, à l'origine d'une blessure et d'une souffrance psychologique responsables de la perturbation du fonctionnement habituel du jeune.

La détresse psychologique, le sentiment d'incompétence et les remises en question aux plans personnel et physique qui y sont associées, ont amené certains jeunes de l'étude à réagir et à poser des actes jugés inadaptés par leur environnement scolaire et familial – opposition à l'autorité, petite délinquance, autodestruction – ayant mis en péril leur processus de réussite scolaire. Les manifestations comportementales de cette souffrance psychologique, sont similaires (ou presque) à celles observées chez certains adolescents aux prises avec des symptômes dépressifs et chez qui l'on note des troubles du comportement (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001; Quiroga, Janosz, Bisset, Morin, 2013) associés « à une variété de problèmes de comportements et de conduites agressives identifiés par les enseignants dans le contexte scolaire » (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001, p. 692).

En lien avec : 1) les caractéristiques de leur milieu familial (socioéconomiques, éducatives, culturelles) pouvant se heurter à celles de leur environnement scolaire; 2) des attentes parentales normatives (par rapport à l'école, aux études, à l'effort) mais peu réalistes pour les jeunes (désirs, ambitions, talents, etc.); 3) le fait d'être noir et stigmatisé, voire rejeté en conséquence, il est important de préciser que ces comportements « inadaptés » manifestés par certains jeunes de notre étude, sont porteurs de sens et renvoient à une blessure narcissique liée à l'image de soi qui les a conduit à adopter un rapport conflictuel voir agressif avec leur entourage (Kohut, 1978). Cette manifestation comportementale est, du point de vue de la psychanalyse, un « symptôme » qui informe que quelque chose ne va pas et qui renvoie à une réaction adaptative en contexte de mal-être et de déséquilibre (Noël, 2010). Par exemple, certains participants confieront avoir adopté une attitude méprisante (ex., vol, opposition) envers ceux qui les ont dévalorisés en réaction à la souffrance induite par le comportement de ces derniers. Cette attitude est rapportée par certains auteurs qui rappellent que certains adolescents issus de minorités culturelles pourraient démontrer une attitude méprisante, voire agressive, envers ceux qui les dénigrent et n'hésiteront pas à prendre leur revanche sur ceux qui les sous-estiment (Jovelin, 2011;

Malewska-Peyre, 1993). Ce premier résultat va dans le sens de l'étude de Billy, Jean-Jacques et Dérivois (2015)⁶² qui confirme la portée éprouvante que peuvent susciter au plan psycho-affectif, les milieux scolaires et familiaux chez les jeunes Haïtiens issus de milieux défavorisés. La prise de conscience de leurs conditions de vie défavorables pouvant être à l'origine « de différents affronts symboliques, humiliations et mépris » (Billy, Jean-Jacques et Dérivois, 2015, p. 2) jumelées à des pratiques éducatives rigides, menaçantes et coercitives, sont suffisantes pour générer une blessure narcissique chez l'adolescent (Billy, Jean-Jacques et Dérivois, 2015).

En lien avec les expériences sociales de rejet et de racisme rapportées par les jeunes de l'étude, les comportements problématiques observés chez certains de nos participants rappellent les stratégies dites « conflictuelles » adoptées par certains adolescents de l'étude de Laperrière et al. (1992) en réaction aux préjugés et au racisme dont ils disent avoir été victime.

Par ailleurs, les résultats rapportent qu'un tiers des participants de l'étude évoquent avoir éprouvé un sentiment de démotivation scolaire induit par la souffrance psychologique telle qu'évoquée précédemment. Cette relation qui associe la fragilité de l'état psychologique (tel que la dépression, l'anxiété) d'un élève au risque de décrochage scolaire chez les adolescents, est confirmée par plusieurs études (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, Royer, 2012; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, Yergeau, 2004; Janosz, Le Blanc, Boulerice, Tremblay, 2000; Lahire, 1988; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, Leclerc, 2001; Potvin, 2012). Ce résultat est intéressant car il met en relation les trois paramètres suivants : contextes de vie difficiles, problèmes de santé mentale et risque de décrochage scolaire. À ce stade-ci de la recherche, une question

⁶² Il faut préciser que l'étude porte sur des adolescents haïtiens vivant à Port au Prince et issus de milieux socio-défavorisés.

peut désormais être soulevée : Est-il possible que la détresse psychologique, telle que la dépression, puisse avoir un effet médiateur sur la relation qui lie des contextes de vie difficiles au décrochage scolaire chez les jeunes? L'intérêt porté à une telle interrogation émane de l'étude de Scellos (2014) qui rapporte, dans le cadre de sa recherche menée en France, le rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au Lycée⁶³. De notre point de vue, l'exploration de cette médiation est cruciale dans l'étude du phénomène de la réussite scolaire au Québec, car elle permettrait de mieux comprendre pourquoi certains jeunes aux prises avec des difficultés de vie importantes réussissent quand d'autres n'y parviennent pas. Par ailleurs, elle prend toute son importance quand on sait que la pauvreté, le racisme (expériences discriminatoires tant au niveau scolaire que de l'insertion professionnelle), les relations familiales conflictuelles, les styles parentaux sont souvent ciblés dans la documentation scientifique, pour justifier les taux de décrochage élevés au Québec chez les jeunes issus de minorités culturelles et de milieux socioéconomiques défavorisés. L'étude de l'effet médiateur de la détresse psychologique sur la relation qui lie ces contextes de vie éprouvants au risque de décrochage scolaire, via une méthode de recherche quantitative, permettrait de nuancer leur effet direct en précisant que c'est leur incidence sur l'état psychologique du jeune qui peut atténuer les chances de réussite scolaire.

Dans le cadre de notre étude, rappelons que la majorité des jeunes de l'étude racontent leur souffrance psychologique associée à des contextes de vie éprouvants. Parmi eux, seul un tiers rapportent avoir ressenti une démotivation scolaire induite par cette souffrance. Comment comprendre leur réussite scolaire malgré leur sentiment de démotivation? Comment comprendre l'absence de démotivation et la

⁶³ Le collège et le lycée en France, sont l'équivalent du secondaire et cégep au Québec.

réussite scolaire du reste des participants, malgré leur souffrance? Dans les deux cas de figures, ces jeunes mentionnent avoir investi les enseignements reçus par leurs parents, leur culture et leur institution scolaire, pour s'en sortir. Nous pensons que cet héritage socioculturel leur a permis de moduler l'effet des facteurs défavorables sur leur réussite scolaire.

6.4 Lorsque l'héritage parental et culturel constitue un pivot de la réussite scolaire des jeunes

Les études ayant porté sur la réussite des jeunes en situation de défavorisation, dont les jeunes d'origine haïtienne, mettent en exergue l'importance de l'encadrement et de l'implication des parents dans le vécu scolaire de leur enfant (la promotion d'études plus poussées, la supervision parentale, les limites établies, l'aide aux devoirs, les contacts avec l'école) afin de maximiser leur chance de réussite à l'école (Bergonnier-Dupuy & Esparbès-Pistre, 2007; Davailon & Nauze-Fichet, 2004; Feyfant, 2011; Kanouté, 2006; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008; Laurens, 1992; Saint-Fleur, 2007; Wang, Haertel & Walberg, 1994). Aussi, l'importance accordée aux études et à une structure éducative encadrante est telle que certains parents n'hésiteront pas à scolariser leurs enfants dans des écoles privées exigeantes (parfois trop) et ce, malgré la restriction du budget familial (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008), tel que cela fut le cas pour la quasi-totalité des jeunes de notre étude (14). De la perspective des parents, l'école privée est garante d'un encadrement cohérent avec le mode éducatif qu'ils ont reçu en Haïti. Ils sont convaincus que la discipline et les méthodes pédagogiques de ces établissements permettront de contrer les failles du milieu socioéconomique défavorisé, devenant ainsi un facteur de protection favorisant la réussite scolaire de leurs enfants. En réalité, tel que le soulignent nos résultats et ceux des études antérieures, ces parents appréhendent le jour où leurs enfants pourraient souffrir de conditions socioéconomiques précaires s'ils abandonnent l'école, ils veulent alors

s'assurer de mettre en place toutes les conditions pour optimiser la réussite scolaire de leurs enfants. Ils sont convaincus que c'est la meilleure façon de les préserver du besoin (Bergier et Francequin, 205; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008; Laurens, 1992), voire de leur offrir un avenir meilleur (au plan socioéconomique).

Bien que l'ensemble de ces éléments ressortent au travers des résultats de cette recherche, la majorité des participants ne les associent pourtant pas à une implication et à un encadrement parental ayant eu une incidence positive sur leur cheminement scolaire. Au contraire, ce type d'accompagnement scolaire est davantage relié à des souvenirs amers. Pour rendre hommage au rôle déterminant que leurs parents ont eu dans le processus de leur réussite scolaire, les jeunes de notre étude font davantage allusion à la transmission de certaines valeurs considérées comme étant favorables à leur succès. C'est dans ce sens que les résultats mettent en exergue la contribution incontournable de l'héritage parental et culturel dans la réussite scolaire des jeunes Haïtiens, puisqu'il leur offre des ressources à haut potentiel lorsque celles-ci sont investies. Parmi celles-ci, les valeurs accordées à la politesse et au respect des figures d'autorité transmises par leur milieu familial sont rapportées. Ce résultat va dans le sens des travaux menés par Lafortune et Kanouté (2007) et de Potvin (2007) qui rappellent l'importance que vouent les familles d'origine haïtienne au respect des aînés, parents et toutes figures d'autorité. Également, l'importance accordée au savoir, aux études et à la réussite sociale par les études est mise de l'avant par les parents et a servi de balise solide pour guider les jeunes tout au long de leur cheminement scolaire. La transmission et la mobilisation par les parents de ce capital socioculturel pour soutenir le parcours scolaire de leurs enfants appuient les résultats des études antérieures qui soulignent une corrélation positive entre la transmission d'un tel capital et la réussite scolaire chez les familles d'origine immigrée dont les familles haïtiennes (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008; Potvin et al., 1999; Saint-Fleur, 2007). Par ailleurs, nos résultats présentent le sens de l'effort,

de la persévérance, de la résistance (aux préjugés, notamment) et de la détermination comme des éléments culturellement situés, incontournables dans la réussite scolaire. La transmission de ce capital culturel par les parents est tellement percutante que les participants ne pouvaient que l'intérioriser et le considérer comme porteur de vérité absolue, soutenant ainsi leur motivation scolaire dans les moments plus fragiles.

Un tel résultat pourrait également s'expliquer par les impacts du passé colonial d'Haïti sur le développement inter et transgénérationnel du sens de la résistance chez les Haïtiens et par le parcours de vie éprouvant de leurs parents, tant dans leur pays natal qu'au Québec. Si les études ont tendance à utiliser ce parallèle dans le sens négatif (ex., l'héritage esclavagiste sur la punition corporelle chez les Haïtiens, expérience des gangs de rue d'origine haïtienne) (Lacroix & Gilbert, 2018), les résultats de cette recherche y dégagent le sens positif : l'accent est davantage porté sur l'importance de ne jamais se décourager ou s'abattre face à la difficulté. C'est en relevant les obstacles, que la résilience se développe et qu'il est alors possible de surmonter les situations pouvant constituer un obstacle à la réussite scolaire. La perspective qui y est rapportée, dresse un portrait plus reluisant de l'héritage parental/culturel reçu par les jeunes d'origine haïtienne, en révélant que cet héritage a contribué au développement de la confiance en soi associée à la confiance de valoir autant que les autres, en tant que Noir(e). Cette allusion à la communauté noire laisse entendre un message de rappel, quant à leurs origines, dont leurs enfants doivent être fiers. Plus implicitement, les parents semblent avertir leurs enfants à l'effet de ne pas tomber dans le piège des préjugés en les nourrissant par l'adoption de comportements jugés inadéquats par le groupe majoritaire. Pour éviter cela, les parents favoriseront chez leurs enfants le développement de certaines compétences, telles que le sens de l'organisation, de l'autodiscipline, et la retenue dans les prises de décisions, qui leur permettraient de s'imposer en tant que modèles ou références dans la sphère scolaire, sociale, ou même professionnelle. Cette affiliation à la communauté noire va dans le sens des travaux de Potvin (2000, 2007) qui soulignent l'attachement des jeunes

d'origine haïtienne au pôle « black » du fait qu'il symbolise la réussite de certains Noirs qui sont pris pour exemple et connus à l'échelle internationale en tant que héros et modèles à suivre. Dans cette même perspective, les parents ont aussi enseigné aux jeunes les comportements et attitudes socialement désirables à privilégier pour favoriser leur réussite scolaire, tels que la prise de distance avec le phénomène du racisme et l'ouverture à l'autre afin de faciliter l'intégration au groupe majoritaire et ainsi maximiser leurs chances de réussite. Ce résultat peut expliquer pourquoi certains jeunes, que Laperriere et al. (1992) nomment les « consensuels », ne se laissent pas affecter par le racisme qu'ils estiment être un pur produit de l'ignorance, préférant y répondre par « l'excellence tous terrains : académique, sportive et sociale » (Laperriere et al., 1992, p. 147)

En résumé, la contribution de cet héritage parental, culturel et scolaire a permis à ces jeunes de faire preuve de persévérance et de détermination pour réussir à l'école malgré les embûches. Ce résultat va dans le sens des études menées en France par des chercheurs qui se sont penchés sur le parcours scolaire d'élèves issus de milieux socioéconomiques vulnérables afin de mieux comprendre la réussite de ceux que Lahire (1998) surnomme « les miraculés ». Ces études confirment les effets positifs d'une structure éducative ferme et encadrante, solidement ancrée dans le principe de la culture de l'effort et de la persévérance, sur la réussite scolaire des enfants issus de milieux socioéconomiques vulnérables (Bergonnier-Dupuy Geneviève & Esparbès-Pistre Sylvie, 2007; Davailon & Nauze-Fichet, 2004; Feyfant, 2011; Laurens, 1992; Luclair, 2015).

Toutefois, il est intéressant de préciser que, malgré la différence entre les systèmes scolaires (pays, époque), malgré la différence culturelle avec le milieu ambiant, ces jeunes estiment que la contribution de la culture d'origine et des parents à leur réussite scolaire est plus importante que celle de la culture dominante. Ce résultat peut s'expliquer en partie comme une lutte « contre » – se défendre de préjugés,

racisme, vécu familial, etc. –, plutôt qu'une lutte « pour », qui favorise le succès. En effet, les résultats en lien avec la valeur accordée à la réussite scolaire montrent que celle-ci est associée à la réussite socioéconomique, au sentiment de fierté et de valorisation sociale, à la lutte contre les stéréotypes. Ces résultats corroborent les conclusions des études qui se sont intéressées au parcours scolaire des jeunes d'origine haïtienne en Haïti, selon lesquelles la réussite scolaire est en quelque sorte l'unique porte de sortie à emprunter qui leur permet d'aspirer à de meilleures conditions de vie, « de ne pas reproduire le destin social [de leur parent] et de se placer sur une trajectoire de mobilité ascendante » (Billy, Jean-Jacques et Dérivois 2006, p. 3) que les préjugés tentent de freiner. D'ailleurs, les jeunes rencontrés citent à peu près les mêmes arguments associant l'achèvement d'un parcours scolaire avec succès, à la réussite sociale et à une revanche prise sur les préjugés colportés à leur endroit. La crainte de rencontrer des problèmes financiers similaires à ceux qu'ont connus leurs parents et la considération accordée à l'effet de terminer ses études pour s'assurer d'avoir un travail sont également rapportées. Ce résultat appuie le mémoire de Pognon (1992) qui souligne que la grande majorité des jeunes d'origine haïtienne visent des études qui leur assurent d'avoir un travail afin d'éviter l'insécurité matérielle qu'ont vécu leurs parents en Haïti et à leur arrivée au Québec. Par ailleurs, le désir de combattre le racisme et les stéréotypes par la réussite scolaire (une lutte soutenue par leurs parents), et la mobilisation des ressources investies à cet effet par les participants, appuient les résultats des études antérieures qui rappellent que les diverses expériences de racisme à l'école vécues par les jeunes d'origine haïtienne sont à l'origine d'un sentiment de stigmatisation qui pourrait inciter certains d'entre eux à se venger, en tentant de s'imposer à l'école, notamment par le biais d'une excellente performance scolaire qui faciliterait leur intégration socioprofessionnelle (Cyr, 2002; Desruisseaux, Saint-Pierre, Tougas & De la sablonnière 2002; Jovelin, 2011; Lafortune, 2006; Laperrière et al., 1992; Malewska-Peyre, 1993).

L'ensemble de ces constats apporte un regard nouveau sur l'effet que peut avoir l'héritage d'un capital culturel sur la performance scolaire des élèves : alors que l'accent est surtout porté par les sociologues, sur la facette déstabilisante de ce capital et le handicap et les difficultés scolaires qu'elle peut susciter chez l'élève (Lahire, 1998), notre étude démontre que le jeune est capable de répondre aux exigences scolaires et de relever les obstacles qui y sont annexés en investissant « les produits familiaux » (Lahire, 1998, p. 107) hérités. Ce résultat démontre la place incontournable que peut avoir l'héritage familial et socioculturel dans le processus de réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne. Toutefois, il est important de préciser que ces produits n'ont de valeur « sur le marché scolaire » (Lahire, 1998, p. 107) que s'ils sont intériorisés et acceptés par l'élève. En d'autres termes, le jeune ne sera en mesure de persévérer pour réussir malgré les obstacles, que s'il réinvestit et s'approprie les valeurs et comportements favorables à la réussite et transmis par son héritage.

Un tel résultat permet de mieux comprendre pourquoi certains jeunes d'origine haïtienne réussissent quand d'autres finissent par abandonner l'école. Ces derniers pourraient correspondre à ce que Laperrière et al. (1992) nomme « les conflictuels » : ce groupe de jeunes est dans le rejet de leur rapport au Blanc. Durant leur secondaire, ils n'hésiteront pas à répondre par la force et l'agressivité pour réagir à toute forme de discrimination. Vers la fin du secondaire, ils réalisent que leurs comportements ne font qu'exacerber les préjugés à leur endroit et une telle situation les amène à un sentiment de fatalisme (Laperrière et al., 1992) qui pourrait être une source de démotivation scolaire. L'hypothèse que nous soulevons au sujet de ces jeunes s'appuie sur l'un des résultats de notre thèse qui souligne la relation qui lie sentiment de fatalisme et démotivation scolaire – fût-elle transitoire, comme dans notre échantillon. Il faut toutefois mentionner que l'affirmation de Laperrière et al. (1992) est un cas de figures parmi d'autres, d'autant plus que c'est un écrit qui date.

6.5 Lorsque l'identité représente un axe de la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne

Les résultats de notre étude soulignent l'influence incontestable des caractéristiques personnelles du jeune et des rôles et standards sociaux auxquels il s'aspire, dans le processus de sa réussite scolaire. Les éléments évoqués font référence à l'identité personnelle et sociale, ce qui nous permet de dire que selon la perspective des jeunes à l'égard de leur réussite, leur identité est mise au premier plan – de façon spontanée – pour évoquer la contribution de leurs caractéristiques personnelles à leur fonctionnement scolaire. À cet égard, au travers de la singularité des initiatives entreprises et des actions posées pour pallier les situations difficiles pouvant être sources de tensions menaçant leurs chances de réussite, les jeunes investissent des caractéristiques de leur identité dont la plupart sont influencées par leur héritage parental et culturel (ex., le sentiment de fierté parentale, la volonté de ne pas décevoir, la valeur de l'effort, la réussite socioéconomique, les valeurs de respect et de politesse, la lutte contre les préjugés, la prise de distance avec le racisme). L'expression de leur personne dans de telles situations leur permet de préserver le sentiment d'unité, de continuité et de similitude qu'ils ressentent vis-à-vis de ce qu'ils sont ou souhaitent être (Erikson, 1968).

Les résultats révèlent que les capacités d'introspection, d'autodiscipline et d'organisation, les compétences cognitives (attention, mémorisation, verbo-linguistique), le potentiel intellectuel, la régulation des émotions, la motivation intrinsèque à la réussite et la confiance en soi, sont des qualités personnelles investies par les jeunes rencontrés, au profit de leurs apprentissages scolaires. Nous nous attendions à ce résultat qui va dans le même sens que l'étude menée par Wang, Haertel & Walberg (1994) et les travaux de Charlot, Beautier et Rochex (1992). Rappelons que l'étude de Wang, Haertel & Walberg (1994) rapporte une influence directe « des aptitudes de l'élève » sur la réussite scolaire du jeune, plaçant cette

variable au premier rang des six grands types d'influence. Parmi celles-ci se retrouvent les processus métacognitifs, lesquels auraient la plus grande influence directe sur la réussite scolaire (Wang, Haertel & Walberg 1994). Ce constat est d'autant plus intéressant à considérer compte tenu des résultats de cette recherche qui révèlent que l'une des raisons pour lesquelles il a été permis aux jeunes de réussir à l'école, est qu'ils ont été capables, grâce à leur capacité d'introspection – capacité que la moitié des jeunes de l'étude associent à leur héritage parental/culturel –, de réajuster leurs stratégies d'apprentissage de façon autonome lorsqu'ils jugeaient que celles-ci ne répondaient plus aux exigences et attentes scolaires. Or, cette compétence n'est pas indépendante de certaines de leurs valeurs, telles que l'importance accordée au développement de la connaissance, aux études, à l'effort, à la détermination et à la persévérance. Ce résultat appuie d'une part, les données de l'étude de Roy (2006) qui s'est intéressée à l'influence du système des valeurs des cégépiens sur leur trajectoire scolaire et qui démontre la relation entre l'effort et la persévérance investis par le jeune, et sa réussite scolaire. D'autre part, il va dans le sens des travaux de Charlot, Bautier et Rochex (1992) qui révèlent que le succès des jeunes qui réussissent à l'école malgré un contexte de vie défavorable, s'explique entre autres par leur capacité de non seulement réaliser les tâches scolaires qui leur sont demandées, mais aussi « de construire et instaurer un rapport plus global au savoir, à l'apprentissage et à la discipline qui ne passe pas entièrement par l'enseignant » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 185). Ce rapport au savoir, imprégné de leurs compétences personnelles, de leurs valeurs (culturellement situées) et de la vision de leur avenir (au regard de leur histoire générationnelle et celle de leurs parents), s'incarne dans des stratégies plus pragmatiques adoptées par les jeunes pour mettre en place des actions singulières adaptées tant à leur personne qu'aux situations. Ce constat renforce l'importance accordée à « la personnalité » des jeunes, plus précisément à l'identité personnelle et sociale, pour mieux cerner les processus sous-jacents à leur réussite scolaire.

Par ailleurs, les résultats mettent en évidence l'investissement des compétences sociales des jeunes, telles que la prise de distance avec le phénomène de racisme, leur ouverture d'esprit, leur tolérance et leur flexibilité pour s'accommoder de la différence culturelle de leur établissement scolaire. Les jeunes de l'étude associent l'acquisition de telles qualités à leur héritage parental; ils admettent avoir appris grâce à leurs parents, à prendre du recul par rapport au racisme et à adopter des comportements sociaux qui facilitent leur intégration au sein du groupe majoritaire. Ces participants considèrent qu'une telle approche leur a permis de collaborer avec leurs pairs, de tisser avec eux des relations basées sur un esprit de d'entraide et sur des valeurs de respect et de confiance. De leur point de vue, cette approche est une recette gagnante pour réussir aux plans académique et social, favorisant le développement d'un sentiment d'appartenance dans le milieu scolaire au sein duquel ils ont évolué. Ce résultat va dans le sens des études qui rapportent que l'une des stratégies adoptées par les jeunes de minorités culturelles en contexte pluraliste, est l'intégration (Camilleri, 1990; Phinney, 1989; Phinney, Horenczyk, Liebkind, Vedder, 2001), et confirme la thèse selon laquelle les jeunes d'origine haïtienne issues de la première et deuxième génération considèrent qu'il est important de s'ouvrir au groupe majoritaire et de s'intéresser à lui pour promouvoir son intégration dans le pays d'accueil (Abotsi-Kaledji, 1986; Cyr, 2002; Lafortune & Kanouté, 2007; Laperrière et al., 1992; Potvin, 2000, 2007), et ainsi faciliter l'atteinte de ses objectifs de réussite.

De plus, nos résultats confirment l'importance accordée aux valeurs de respect vis-à-vis des figures d'autorité par les jeunes d'origine haïtienne. Cette valeur, culturellement située, a été l'un de leurs meilleurs atouts pour réussir à l'école. En effet, le respect témoigné à l'endroit des parents leur rappelle l'importance de persévérer à l'école pour être à la hauteur de leurs sacrifices, tandis que celui témoigné aux enseignants les incite à tisser des liens cordiaux avec leurs enseignants, favorables au développement de leurs apprentissages.

Aussi, les résultats montrent que la valeur subjective accordée à la réussite scolaire par les jeunes de notre étude, est reliée à leur héritage parental/culturel, puisqu'elle est quasi similaire à celle de leurs parents et à celle véhiculée par la culture d'origine. Selon ces jeunes, réussir à l'école rime avec réussite socioéconomique, fierté, valorisation sociale, et lutte contre les préjugés.

D'autres résultats mettent en relief l'importance que les jeunes accordent au maintien de la cohérence avec leur identité tant personnelle que sociale – qui ils sont (ex., valeurs, champs d'intérêts et de compétences) et ce qu'ils souhaitent devenir (ex., ambitions, figures d'identifications, standards et rôles sociaux) – lorsqu'ils doivent prendre des décisions concernant leur projet d'avenir ou faire des choix au sujet des filières d'études. De notre point de vue, cette capacité de prendre le contrôle de leur vie en s'appropriant la liberté d'expression de certains éléments de leur identité sans qu'il puisse y avoir ingérence de l'autorité parentale, ne serait pas indépendante de leur adhésion à certaines valeurs éducatives québécoises qui encouragent le développement de l'autonomie, la liberté, la communication (Laperrière et al., 1992; Potvin, 2007). Il est possible que cette adhésion soit influencée par les liens interpersonnels (amitié, collaboration, entraide) que les jeunes de l'étude ont accepté de tisser auprès des pairs du groupe majoritaire ou encore, par la conception qu'ils ont de la société d'accueil qui les entoure et dans laquelle ils évoluent – conception qui fait référence à ce que Holland (2001) nomme « les figured words ». Il faut préciser que ce processus d'autonomisation a été, pour la plupart des jeunes, à l'origine de certaines tensions, et un tel résultat est prévisible (Erikson, 2011). Pour y faire face, les sujets vont chercher des solutions mitoyennes qui évoquent des rapports d'affiliation/désaffiliation et d'identification/différenciation conditionnés, entre autres, par le regard que les jeunes portent sur le monde dans lequel ils vivent (Erikson, 1972; Kroger, 1993).

Même si ces jeunes investissent leur héritage parental et culturel pour orienter leur parcours scolaire vers le succès, ils sont néanmoins capables de critiquer certains éléments de leur héritage pour faire valoir leurs opinions. Ce résultat confirme les conclusions apportées par certaines études selon lesquelles, bien qu'ils soient rattachés à leur culture et à leurs traditions, les jeunes d'origine haïtienne sont capables de remettre en question certaines valeurs haïtiennes avec lesquelles ils préfèrent prendre une certaine distance (Lafortune & Kanouté, 2007; Laperrière et al., 1992, Potvin, 2007). Toutefois, il faut préciser que cette attitude de détachement est adoptée par les jeunes pour ne pas se laisser dérouter de leurs objectifs de réussite, des objectifs qui demeurent ancrés dans la culture haïtienne. Par exemple, s'ils réprouvent les méthodes traditionnelles, autoritaires et coercitives utilisées par les parents pour les éduquer, ils investiront à la place certaines méthodes éducatives québécoises qui encouragent le développement du sentiment d'autonomie et de confiance en soi, favorables à la mise en place de conditions favorisant la réussite scolaire. Aussi, s'ils préfèrent choisir une filière d'étude en cohérence avec leurs champs de compétences, à leurs intérêts et à leur perspective, il n'en demeure pas moins qu'il faut qu'elle soit aussi garante d'une réussite socioéconomique. Ces constats vont dans le sens des études antérieures qui mentionnent que la plupart des jeunes issus de la deuxième génération s'identifient à la fois à leur culture d'origine et à celle du groupe majoritaire, et ce, dans le but de faciliter leur processus d'adaptation et leur intégration au sein de la société d'accueil (Byers & Tastsoglou, 2008; Chasteney & Page, 2007; Hébert et al. 2008; Lalonde & Giguère, 2008; Ramji, 2008; Venel, 2007; Wilkinson, 2008). Aussi, ces constats appuient ceux fait par Laperrière et al. (1992) qui mentionnent que la plupart des jeunes d'origine haïtienne parviennent à démontrer une grande maturité dans leur manière de réfléchir et d'aborder les problèmes auxquels ils font face et sont capable de faire preuve de détachement vis à vis des sources de tensions.

Enfin, il est intéressant de mentionner que bien que les jeunes de l'étude tiennent avec ferveur à certains éléments de leur héritage parental et culturel – en référence au pôle « haïtien » (Potvin, 2000, 2007) –, tout en adhérant à certaines valeurs du pôle « québécois », il demeure que l'oscillation par les participants entre ces deux pôles identitaires est, ici, mise au service de la réussite scolaire, qui elle-même est mise au service de la communauté noire. Tel que Potvin le mentionne dans ses travaux, l'engagement au service de cette communauté (pôle « black ») est finalement « une réponse culturelle » (Potvin, 2008a, p. 112) à l'exclusion et au racisme perçu ou réel. Ce résultat est fort intéressant, car il laisse entendre que les jeunes rencontrés servent de faire-valoir à la communauté noire, et non l'inverse, tel que rapporté par les jeunes rencontrés par Potvin (2008 a).

L'ensemble de ces considérations permettent d'avancer le constat selon lequel les jeunes rencontrés ont été capables d'amorcer un travail d'exploration et d'engagement identitaire investi au profit de leur réussite scolaire. Ce résultat va à l'encontre des conclusions apportées par Laperrière et al. (1992) qui rapportent dans leur étude, que la majorité des jeunes d'origine haïtienne ne parviennent pas à dépasser le stade du détachement et à amorcer un travail d'exploration nécessaire pour réaliser leur identité. Cette différence de résultat pourrait s'expliquer par le fait que ceux qui auront tendance à entamer un véritable processus d'exploration sont ceux qui ressentent peu de pression à entrer tôt dans la vie active et qui bénéficient d'un certain support matériel qui les motive à réaliser leur identité (Harter, 1990). Cette hypothèse, si elle s'avérait être plausible, soulèverait un constat surprenant du fait que les jeunes rencontrés proviennent d'un milieu socioéconomique défavorisé. Or tant nos données de recherche que ceux évoqués par l'étude de Laperrière et al. (1992), donnent peu d'informations sur ce plan. De ce fait, nous pensons qu'il est important de pousser les recherches vers l'étude de la construction de l'identité chez les jeunes Haïtiens issus de la deuxième génération.

De plus, le respect et l'adhésion témoignés par les jeunes à l'endroit de certaines valeurs transmises par leur héritage parental et culturel, ainsi que l'intériorisation et l'investissement de celui-ci amènent ces jeunes à s'inscrire dans certaines normes culturelles (ex., valeurs accordées au respect, aux études, à la réussite, à l'effort, à la résistance) véhiculées par les traditions familiales. Ce résultat nous amène à dire que grâce à leur l'héritage socioculturel, les jeunes sont parvenus à développer une identité solide que Marcia (1996) nomme « identité héritée ».

6.6 Lorsque le jeune incarne l'acteur principal de sa réussite scolaire

Les résultats ont montré que l'héritage socioculturel et l'identité ont offert aux jeunes différentes ressources favorables à la mise en place de diverses catégories d'actions nécessaires pour surmonter les difficiles situations de vie ayant menacé l'équilibre de leur fonctionnement scolaire. Les jeunes rencontrés n'ont pas hésité à profiter de toutes les occasions au cours desquelles il leur a été possible de démontrer leur motivation scolaire en se mobiliser au travers de diverses activités favorisant le développement et la consolidation de leurs apprentissages scolaires. Pour ce faire, ils ont sollicité sur tous les plans (cognitif, identitaire, matériel, social, familial), les ressources préexistantes ou mises à leur disponibilité pour les adapter à leurs besoins et réussir à l'école.

Une telle mobilisation a démontré leur pouvoir d'agir sur leur environnement et sur les facteurs défavorables à leur réussite scolaire. Tel que mentionné précédemment, ce pouvoir leur a permis de transformer les situations de vie éprouvantes en un catalyseur de réussite scolaire accédant ainsi au statut « d'acteur principal » et au titre « d'agent de changement » de leur parcours scolaire. Par exemple, ils n'hésiteront pas à s'investir plus que les autres dans leur processus d'apprentissage, en faisant preuve de rigueur et d'assiduité au plan scolaire (respect des échéanciers de leurs tâches scolaires, éviter toute forme de retard, occuper la place de devant en classe, soin

apporté à la qualité de leurs travaux). De leur perspective, étudier ne renvoie pas à une tâche ponctuelle et temporaire telle que faire ses devoirs, mais plutôt à tous les types d'activités favorables au développement du savoir (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Ces résultats vont dans le sens des travaux antérieurs qui rapportent que les jeunes en situation de défavorisation qui parviennent à réussir envers et contre tout, sont ceux qui sont motivés à venir en classe et actifs dans la construction de leur parcours scolaire, tout en affrontant les obstacles susceptibles de ralentir leur élan vers la réussite (Bergier & Francequin, 2005; Charlot, Bautier & Rochex, 1992; Laurens, 1992). Pour ce faire, ils seraient amenés à utiliser des instruments matériels ou symboliques leur permettant d'agencer des actions favorables à l'acquisition, au développement et à la consolidation des apprentissages nécessaires à leur réussite scolaire.

D'ailleurs, il est important de préciser que les résultats reflètent la prégnance des instruments symboliques. En effet, les actions menées par les jeunes pour réussir à l'école reposent sur une activité instrumentale à travers laquelle leur identité, les pairs, les amis, les valeurs de la persévérance et de l'effort, les outils d'apprentissage, le langage, l'écriture, les activités parascolaires (de nature sportive ou intellectuelle) ont servi d'instruments dont « l'usage » adapté à leurs besoins a permis d'atteindre les objectifs en maximisant leur chance de réussite. Par exemple, en ce qui a trait au groupe de pairs, certains jeunes font le choix de s'affilier avec des camarades partageant une réalité de vie similaire, et des valeurs et intérêts communs afin de contourner la fracture sociale induite par les différences socioculturelles préexistantes entre eux et les jeunes du groupe majoritaire de leur école. L'alliance avec des pairs issus d'un milieu socioculturel quasi identique au leur permettait de réduire le sentiment de non-appartenance ressenti et ainsi, de mieux se sentir dans leur milieu scolaire. D'autres jeunes préféreront aller à l'encontre de la similarité de leur origine en prenant une distance avec les pairs d'origine haïtienne et en se rapprochant davantage de ceux (issus d'autres origines) réputés pour leur sérieux et leur

motivation scolaire. L'influence positive que peut avoir le groupe d'amis ou toute personne d'influence sur le bien-être et la disposition aux études est rapportée par de nombreuses études (Becker & Luthar, 2002; Bergier & Francequin, 2005; Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005; Charlot, Beautier & Rochex, 1992; Seidel & Shavelson, 2007; Wang, Haertel & Walberg, 1994).

En ce qui a trait à l'usage de l'écriture, alors que certains jeunes l'investiront dans un but « thérapeutique » (usage d'un journal intime, écriture de scénarios fictifs) pour sublimer leur souffrance, déposer leurs angoisses et leur tristesse, et ainsi atténuer le poids de leurs émotions sur l'équilibre de leur fonctionnement scolaire, d'autres jeunes l'engageront dans un but d'apprentissage. Pour ceux-là, l'écriture leur permet soit de développer des techniques d'étude solide, favorisant la mémorisation des concepts clés à retenir pour les examens, soit de démontrer une performance singulière lors d'épreuves écrites. D'ailleurs, les résultats révèlent que l'écriture et la lecture peuvent être liées : parmi les jeunes rencontrés, ceux qui sollicitent l'écriture comme instrument scolaire témoignent d'un amour pour la lecture et estiment que celle-ci a été un instrument efficace qui leur a permis d'améliorer la maîtrise de la langue française, de vivifier leur créativité, ce qui leur a été d'une aide notable lors des productions écrites en français. L'amour porté à la lecture est aussi régulièrement associé à un héritage parental et à leurs caractéristiques personnelles. Ce résultat appuie le constat de travaux antérieurs selon lequel les jeunes qui réussissent à l'école malgré des conditions socioéconomiques difficiles ont un intérêt marqué pour la lecture et ont des parents qui adoptent des pratiques éducatives qui soutiennent le rendement scolaire, telle que l'incitation à la lecture (Bergier et Francequin, 2005 ; Laurens, 1992)

Par ailleurs, l'évocation spontanée, par tous les jeunes de l'étude, de l'usage de leur identité comme principal outil de travail à partir duquel leurs actions ont pu voir le jour, reste un résultat intéressant et inattendu de cette recherche, plaçant ainsi

l'identité d'un élève au cœur de sa réussite scolaire : en situation d'impasses dans laquelle les acquis ne sont plus d'un grand secours, les jeunes mettent à profit des pans de leurs personnes et la présentent comme l'un de leurs meilleurs alliés durant leur parcours scolaire.

Les résultats montrent également que les jeunes n'hésitent pas à prendre position et faire preuve d'affirmation de soi par des actions concrètes faisant valoir leur identité, lorsque leurs valeurs et leur perception du monde s'opposent à celles de leur milieu scolaire ou familial, entraînant par le fait même un développement identitaire. Ce résultat corrobore ainsi les travaux de Phinney (1989) qui explique que les adolescents issus de minorités culturelles manifesteront des comportements qui reflètent leur autonomie et leur satisfaction personnelle quant à leur identité et/ou celle qu'il souhaite réaliser, s'ils se retrouvent en contexte de tensions auprès de leur entourage immédiat.

Enfin, il faut mentionner que les résultats ont montré que l'usage des instruments par les jeunes rencontrés a contribué à leur développement identitaire (développement et consolidation de certaines compétences, telles que la confiance en soi, la persévérance, les habiletés verbo-linguistiques). Ce résultat est appuyé par la théorie de Vygotski (1934-1985), selon laquelle les instruments jouent un rôle médiateur dans la relation qui unit l'individu à ses objectifs. C'est grâce à eux, que le sujet peut mettre en place les conditions qui lui permettent d'entreprendre les démarches nécessaires pour agir sur son environnement mais aussi sur lui-même afin d'atteindre l'objectif et le résultat visé. Néanmoins, il faut aussi préciser que l'usage d'instruments spécifiques par les jeunes de l'étude menant à des actions particulières qui leur ont permis de passer au travers de moments de tensions et de crises, et ainsi d'orienter leur parcours scolaire vers la réussite, n'est pas indépendant leur identité : les actions agencées font écho à leurs systèmes de croyances, valeurs et ambitions. Ce résultat est appuyé par l'un des fondements de la théorie développementale de

l'identité d'Erickson qui rappelle qu'un jeune adolescents qui traverse « une crise » et qui accepte de s'adapter aux objets de tensions qui en sont à l'origine, explore diverses issues adaptatives pour s'engager dans celle qui rejoint ses caractéristiques personnelles, ses idéaux et ses standards sociaux. Pour ce, il utilise les capacités intrinsèques qui lui sont spécifiques et qui lui permettent non seulement d'agir sur son environnement mais aussi sur lui-même (Erikson, 2011).

Synthèse : Les résultats de notre recherche confirment ceux rapportés par Lafortune (2012) au sujet de la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne (première et deuxième générations confondues) vivant en contexte socioéconomique défavorable : 1) Le développement d'un rapport au savoir tant instrumental qu'intellectuel; 2) la perception de « la valeur formative, qualifiante et socialisante de l'école et des apprentissages scolaires » (Lafortune, 2012, p. 298); 3) l'autonomie, la motivation et la mobilisation dans le processus d'acquisition des apprentissages scolaires; 4) l'importance accordée par les parents au savoir et au développement de la connaissance, sont tous les éléments qui ont contribué à la réussite des jeunes de notre étude. À la lumière de ces constats, une question se pose : quels sont les paramètres qui ont contribué à l'émergence de tels résultats?

Notre recherche apporte des éléments de réponse qui permettent de mieux comprendre comment des jeunes d'origine haïtienne issus de la deuxième génération parviennent à orienter leur parcours scolaire vers la réussite quand ils pouvaient être prédestinés à un éventuel décrochage scolaire. Telle est l'originalité de cette étude.

En fait, les résultats précisent que s'il a été possible pour les jeunes de se mobiliser dans leur processus de réussite, d'établir un rapport global au savoir, d'accorder de la valeur à l'école et aux études, et de bénéficier d'un accompagnement scolaire de la part de leur parents, c'est grâce à l'influence incontestable de leur identité et de l'héritage parental et culturel reçu. Deux paramètres qui soutiennent leur cheminement scolaire et que les jeunes ont investis tout au long de leur scolarité pour les mettre au service de leur réussite scolaire.

CONCLUSION

Au Québec, certains jeunes Haïtiens ont réussi à intégrer des programmes d'études universitaires malgré des conditions de vie ayant pu les prédestiner à un décrochage scolaire. Aucune donnée n'est disponible sur les caractéristiques de ces jeunes adultes, de même que sur les stratégies déployées pour soutenir cette réussite. La présente recherche visait à identifier les contextes socioculturels et familiaux dans lesquels ces jeunes ont évolué, de même que les caractéristiques personnelles les ayant conduits à poser des actions pour réussir leurs études. Pour ce faire, 16 entretiens qualitatifs semi-directifs ont été menés auprès de jeunes Haïtiens afin de cerner les spécificités de leurs parcours. Une analyse qualitative thématique des verbatim de ces entretiens a été menée, à la suite de laquelle une conceptualisation de leur parcours a été proposée. Les résultats ont montré que les jeunes d'origine haïtienne de cette étude ont traversé des moments difficiles qui ont perturbé leur fonctionnement scolaire, social et familial, générant en eux des fragilités au plan de la santé mentale (ex., détresse psychologique; remise en question au plan physique; sentiment d'incompétence; sentiments de fatalité) ayant pour résultat ultime une démotivation scolaire et une réduction temporaire de leur performance à l'école. Ces moments qui ont menacé leurs chances de réussite, sont reliés globalement à des aspects du contexte familial, culturel et scolaire auxquels ils ont résisté, et à des épisodes de rejet et de discrimination de la part du groupe majoritaire qui leur ont renvoyé une image dévalorisante de leur groupe ethnique. Cependant, l'intériorisation et l'affiliation à certaines dimensions de leur héritage parental et culturel (ex., la valeur accordée au savoir, aux études, à l'effort, à la persévérance, et à la réussite socioéconomique; le respect des figures d'autorité; la prise de distance avec le racisme) et l'investissement

de certaines de leur caractéristiques identitaires au profit de leur réussite scolaire, ont insufflé chez les jeunes un élan pour s'affranchir de leur détresse, persévérer et réussir à l'école. Les actions menées à cet effet, intriquées avec leur identité et leur héritage parental/culturel, leur permettent d'atteindre l'imprévisible : réussir envers et contre tout.

L'analyse et l'interprétation de ces résultats a permis de proposer un modèle conceptuel qui rend compte des processus impliqués dans leur réussite scolaire, en démontrant comment ces jeunes sont devenus acteurs de leur réussite. En parvenant à retourner les difficultés en leur faveur, ces jeunes nous amènent à porter un regard optimiste sur la notion « d'obstacles », nous rappelant le potentiel de croissance qu'elle peut receler – lorsque conceptualisée, notamment, sous l'angle de la crise. Enfin, c'est parce qu'ils parviennent à contrebalancer le poids des facteurs défavorables à la réussite scolaire que nous estimons que l'héritage parental/culturel et l'identité sont au cœur de la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne.

Au terme de ce travail de recherche, l'ensemble de ces résultats nous amène à porter, aujourd'hui, le verdict suivant : dans l'adversité, se trouve une facilité et se cache un potentiel de développement.

Limites de la recherche et pistes de recherche future

Les jeunes qui ont participé à notre étude se sont portés volontaires et nous ont fait part, d'emblée, de leur vive motivation à participer à notre projet. Ainsi, les volontaires ont exprimé leur grand désir de contribuer à redresser l'image des Haïtiens aux yeux de la société d'accueil et de refaire naître l'espoir chez ceux, parmi eux, qui ne croyaient plus à leur réussite. Dans la présente étude, nous avons alors affaire à des jeunes qui se soucient sincèrement de la problématique sur laquelle repose ce projet de thèse. Il est important de souligner, par ailleurs, que le fait

d'échantillonner des participants volontaires peut introduire des biais marqués sur le plan de la sélection. Ainsi, qu'en est-il de l'expérience de ceux qui ont refusé de participer à notre projet? De plus, il ne faut guère négliger le fait que le nombre de participants composant notre échantillon demeure faible. De ce fait, ces deux paramètres constituent des menaces à la transférabilité de notre étude, puisqu'ils ne nous permettent, bien évidemment pas, ni d'appliquer nos résultats à l'ensemble de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, ni à ceux d'origine différente. C'est pourquoi il serait pertinent de valider le modèle conceptuel conçu auprès d'autres jeunes pour vérifier si celui-ci pourrait s'appliquer plus largement.

Aussi, il aurait été intéressant de sélectionner un nombre plus important de sujets de sexe masculin dans notre échantillon. Malheureusement, nous avons eu des difficultés à recruter des jeunes hommes. Malgré leur présence à l'université dans laquelle nous avons amorcé notre collecte de données, peu ont manifesté leur intérêt à participer à la recherche. En effet, un nombre plus consistant de participants masculins nous aurait permis de comparer les perspectives des sujets du sexe masculin à celles des sujets du sexe opposé, et de constater, le cas échéant, certaines distinctions entre les deux sous-groupes. Du reste, une différence se dessine dans nos résultats, en lien avec la perception que les jeunes hommes ont de l'école et de la réussite scolaire. Alors que la majorité des jeunes femmes associent les études à un développement intellectuel et personnel, et la réussite scolaire à une satisfaction personnelle, les jeunes hommes conçoivent davantage la réussite scolaire comme un moyen de tendre vers la réussite sociale, et un gage de stabilité matérielle et professionnelle. Du point de vue des jeunes hommes rencontrés, l'école représente « le moyen pour passer les étapes nécessaires pour avoir une belle vie » (P16), et s'assurer d'avoir un bel avenir, une maison, un travail. Néanmoins, nous considérons que notre échantillon est trop restreint pour appuyer fermement l'hypothèse d'une différence à ce niveau.

Par ailleurs, des études de recherche complémentaires pourraient être menées dans le but de préciser certains de nos résultats. Par exemple, une étude pourrait s'intéresser au point de vue des parents des jeunes participants pour les questionner sur leurs pratiques éducatives dans le but de favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. De telles entrevues auraient certainement enrichi nos connaissances sur la question de l'héritage parental et culturel, puisque que les parents connaissent mieux les valeurs et les traditions véhiculées par leur culture d'origine. De telles informations seraient du plus grand intérêt dans la mesure où non seulement celles-ci nous aideraient à identifier des éléments possiblement omis par les jeunes, durant l'étude, mais surtout à discerner davantage l'impact de l'héritage parental des effets de la culture d'origine sur la réussite des jeunes.

Une autre étude pourrait aussi comparer l'activité instrumentale des jeunes d'origine haïtienne à celle mises en place par leurs pairs d'origine québécois pour réussir à l'école, afin de faire ressortir les différences et similitudes. Dans cette optique, l'ancrage des instruments dans les valeurs culturellement héritées chez les jeunes d'origine québécoise ou d'autres origines serait une piste de recherche pertinente à la compréhension du phénomène de la réussite scolaire. Également, des recherches ciblant la réussite scolaire des jeunes Québécois issus d'autres origines ethnoculturelles permettraient de comparer les processus de fonctionnement et de développement sous-jacents à leur réussite et ainsi, de mieux cerner les contours de la donne culturelle inhérente au modèle conceptuel développé dans le cadre de cette thèse.

Pistes pour l'intervention

Tel qu'abordé précédemment, la détresse émotionnelle et psychologique que peuvent générer des situations de vie éprouvantes chez les jeunes, peut être associée à des échecs voire un abandon scolaire. À partir de ce constat, il est important de

sensibiliser les enseignants et les parents quant à l'impact que peut avoir le phénomène du racisme et de la discrimination sur le bien-être et le fonctionnement du jeune. Aussi, d'autres pistes d'intervention sont à privilégier pour maximiser les chances de réussite du jeune malgré les embûches. Celles-ci devraient être orientées autour des trois axes d'intervention suivants :

1. Promotion : Permettre l'expression de la singularité de soi, ingrédient de la confiance en soi.

Il apparaît possible d'aider le jeune à réussir à l'école en développant sa confiance en soi, et lui offrant des occasions au travers desquelles il lui est possible d'utiliser son potentiel, ses compétences et son identité, mais aussi de tableur sur ses forces incluant celles retirées des valeurs parentales/culturelles. De ce fait, il est important de favoriser l'intrication des actions du jeune dans son identité, car un instrument n'est pas un outil transférable. C'est la singularité de l'utilisation de l'outil qui lui donne du pouvoir et qui donne de l'information sur les stratégies d'adaptation du jeune. Pour un intervenant, il s'agit alors de cerner le potentiel du jeune, et de lui faire tableur sur celui-ci pour développer ses actions/stratégies. Aussi, il s'agit de prendre en compte l'héritage culturel transmis au jeune par sa famille, et qui teinte parfois son identité et ses capacités d'adaptation. Plus précisément, un intervenant pourrait à la fois considérer ce qui est rejeté de la culture d'origine et ce qui est à garder. De telles attitudes éducatives permettront au jeune d'apprendre à avoir confiance aussi bien en ses compétences qu'en son potentiel, suscitant en lui un sentiment de satisfaction, ce qui le motivera davantage à avancer.

2. Prévention : Soutenir plutôt que d'invalider les pratiques éducatives des parents.

La réussite scolaire d'un jeune semble dépendre, en grande partie, de l'effort qu'il déploie mais aussi de l'héritage parental qu'il reçoit (valeurs), plus que des contextes (notamment socioéconomiques) dans lesquels il se retrouve, soit favorables ou

défavorables. De ce fait, au regard de nos propres valeurs, il serait important de s'intéresser aux valeurs qui s'avèrent être importantes aux yeux des parents pour les soutenir dans leur rôle éducatif. Au lieu de leur montrer comment être de « bons parents » en invalider leurs enseignements lorsque ceux-ci dérogent de la culture majoritaire, y accorder de l'intérêt et soutenir la singularité de leurs méthodes éducatives procuraient à leurs enfants une stabilité favorable à leur réussite scolaire. Néanmoins, les parents devraient garder à l'esprit l'importance d'une communication fluide et transparente afin que le jeune se sente libre d'exprimer ses peurs, ses angoisses, ses limites, ses obstacles, ses désirs, ses rêves, et ses ambitions, entre autres, afin d'adapter les méthodes éducatives. En contexte de vulnérabilité (ex., contraintes parentales, rejets des pairs, difficultés d'apprentissage), les jeunes peuvent être isolés ou être portés à s'isoler, d'où l'importance qu'il y ait des lieux d'échange, de communication et d'expression de la souffrance (autre que le journal intime).

3. Intervention : Apprivoiser les moments de « crises » comme des portes d'entrée pour comprendre la souffrance du jeune.

Durant les moments de tensions, au cours desquels le jeune peut manifester des réticences envers l'école ou des conduites provoquantes envers son entourage, il serait possible d'aider les parents, les enseignants et les jeunes eux-mêmes en les amenant à considérer ces « crises » comme des occasions de changement, comme des portes d'entrée pour intervenir et comprendre ce qui ne va pas. Au sens psychanalytique, les comportements jugés « inadéquats », tels que les comportements de petite délinquance sont considérés comme des symptômes révélateurs d'un mal-être chez le jeune, dont le sens peut être mis au jour, en particulier au sein d'un travail psychothérapeutique. D'où un changement dans l'attitude des figures d'autorité à cet égard : une attitude d'ouverture au vécu du jeune serait possiblement plus efficace que de simples conséquences punitives associées aux conduites jugées déviantes, si l'on espère apporter des changements à long terme dans le comportement du jeune.

RÉFÉRENCES

- Abotsi-Kaledji, A. D. (1986). *L'intégration sociale et scolaire de jeunes immigrants haïtiens: le problème des valeurs socioculturelles*. Mémoire, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Ali, M. (2008). Les jeunes de la deuxième génération à Toronto: sommes-nous tous multiculturels?? *Diversité Canadienne*, 6(2), 96-98.
- Altwajiri, A.O. (1998). *La Culture arabe et les autres Cultures*. Publications de l'Organisation islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture. ISESCO
- Arthur, N. (2008). Discrimination perçue par les enfants d'immigrants: réaction et résilience. *Diversité canadienne*, 6(2), 77-82.
- Arthur, N., Chaves, A., Este, D., Frideres, J., & Hrycak, N. (2008). Discrimination perçue par les enfants d'immigrants: réactions et résilience. *Diversité canadienne*, 6(2), 77-83.
- Assaoui, L., & De Sousa, M. (2008). Étranger ici, étranger là bas, le discours identitaire des jeunes issus de l'immigration en France. *Synergie, Monde*, 5, 17-27.
- Barbot, B (2008). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *Identités et orientations*, 37(4), 483-507.
- Barbot, B (2008). Le paradigme de Marcia : variabilité inter et intra-individuelle dans la formation de l'identité. In E Loarer, J-L Mogenet, F. Cuisinier, H. Gottesdiener, P. Mallet & P. Vrignaud (Eds). *Perspectives différentielles en psychologie* (pp 499-502). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Barros, J. (1984). *Haiti de 1804 à nos jours*. Paris: les éditions L'Harmattan.

- Bastien, A., & Bernèche, F. (1985). *L'immigration haïtienne au Québec: évolution démographique et spatiale dans la région montréalaise*. Montréal: Centre de recherches caraïbes, Université de Montréal.
- Becker, B.E., & Luthar, S.S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcome among disadvantaged students: closing the achievement gap. *Educ Psychol.* 37(4), 197-214.
- Bellamy, A. (1990). *Le retard scolaire des enfants d'origine haïtienne du niveau primaire: une étude descriptive portant sur les années 1978 à 1982*. Mémoire, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bergier, B., & Francequin, G. (2005). *La revanche scolaire: des élèves multiredoublants devenus superdiplômés*. Toulouse: Érès.
- Bergonnier-Dupuy Geneviève & Esparbès-Pistre Sylvie (2007). Accompagnement familial de la scolarité : Le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère Nouvelle*, vol. 40, n° 4, p. 21-45.
- Bernèche, F. (1983). Immigration et espace urbain: les regroupements de population haïtienne dans la région métropolitaine de Montréal. *Cahiers québécois de démographie*, 12(2), 295-324.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie* (3ième édition. ed.): Armand Colin.
- Billy, R., Jean-Jacques, R., Déribois, D. (2015). Rage narcissique et réussite scolaire chez les adolescents haïtiens issus des milieux sociaux défavorisés à Port-au-Prince. *Phronesis*, 4(3), 2-10.
- Bissonnette, K. (2012). La mémoire matérielle: évocation des souvenirs et photographie dans *Les années, d'Annie Ernaux*. Retiré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9081>.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). *Interventions pédagogiques efficaces et réussites scolaires provenant de milieux défavorisés*. *Revue française de pédagogie* (150), 87-141.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire? Résultat d'une méga analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1).

- Bloch, M. (1995). Mémoire autobiographique et mémoire historique du passé éloigné. *Enquête*, (2), 59–76. <https://doi.org/10.4000/enquete.309>
- Bloom, E.L., Heath, N.L., & Tost, J.R. (2010). Le rôle du psychologue scolaire dans la consolidation de l’alliance de travail entre les enseignements et les élèves en difficulté d’apprentissage. *Psychologie Québec*, 27(6), 32-35.
- Blos, P. (1967). The second individuation process. *The psychoanalytic study of the child*, 22, 162-186.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and method*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Bonnery, S (2004). *Individu-jeune, élève du groupe classe et appartenances sociales : construction d’inégalités scolaires entre acculturation, brouillage et résistance*. XVIIe Congrès de l’AISLF, GR « inégalités », Tours, France.
- Bonnery, S.(2007). *Comprendre l’échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute.
- Boutin, G. (2006). *L’entretien de recherche qualitatif (2nd, revue et corrigée ed.)*. Sainte-Foy : Presses de l’Université du Québec.
- Boyd, M. (2008). Variations des résultats socioéconomiques chez les jeunes adultes de la deuxième génération. *Canadian Diversity*, 6(2), 23-27.
- Boyd, M., & Grieco, E. M. (1998). Triumphant Transitions: Socioeconomic Achievements of the Second Generation in Canada Source *International Migration Review*, 32(4), 853-876.
- Breakweel, G. (1988). Strategies adopted when identity is threatened. *International Review of Social Psychology*, 2, 189–203.
- Breakwell, G. M. (1986). *Coping with threatened identities*. London ; New York: Methuen.
- Brooks, M. (2008). Imaginer le Canada, négocier l’appartenance: comprendre le racisme vécu par les Canadiens de couleur de la deuxième génération. *Canadian Diversity*, 6(2), 84-87.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches Qualitatives*, (8), 7–36.

- Byers, M., & Tastsoglou, E. (2008). Sur les bords de la mosaïque: l'identité ethnoculturelle des jeunes Grecs et des jeunes Juifs de deuxième génération à Halifax. *Diversité Canadienne*, 6(2), 99-102.
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris, PUF.
- Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion. (2011). Les coûts de la pauvreté au Québec selon le modèle de Nathan Laurie.
- Centre haïtien d'orientation et d'information scolaire CHOIS. (1981). Le jeune haïtien en milieu scolaire montréalais. Montréal Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (2008). *Évaluer l'apprentissage : l'évaluation formative*. Conférence internationale OCDE/CERI « Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation et politiques.
- Chancy, M. (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Chang, A. (2014). Identity Production in Figured Worlds: How Some Multiracial Students Become Racial Atravesados/as. *The Urban Review*, 46(1), 25-46. <http://doi.org/10.1007/s11256-013-0247-4>
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieux...et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chasteney, M. H., & Page, M. (2007). Le rapport à la citoyenneté et à la diversité chez les jeunes collégiens québécois: comment se distingue la deuxième génération d'origine immigrée. In M. Potvin, P. Eid & N. Venel (Eds.), *La 2e génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec* (pp. 239-256). Outremont [Québec]: Athéna éditions.
- Civalleri, C (2005). La photographie : un objet de médiation thérapeutique? *Enfances & Psy*, 1 (26), p. 55-66.
- Clot, Y., & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31. <http://doi.org/10.3917/th.781.0031>

- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (37/3), 321–345. <http://doi.org/10.4000/osp.1716>
- CONACOH. (2005-2012). La communauté haïtienne en chiffres. Retrieved from [http://www.conacoh.ca/etats-g%C3%A9n%C3%A9raux/la-communaute-haïtienne-en-chiffres.html](http://www.conacoh.ca/etats-g%C3%A9n%C3%A9raux/la-communaute-ha%C3%ABtienne-en-chiffres.html) website: Cournoyer, P. par L. (n.d.). ORIENTATION POUR TOUS!: COMPRENDRE LE CONCEPT D'IDENTITÉ EN ORIENTATION ... selon Virginie Brodeur. Retrieved from <http://orientationpourtous.blogspot.com/2013/02/comprendre-le-concept-didentite-en.html>
- Contandriopoulos, A.P., Champagne, F., Potvin, I., Denis, J-L., Boyle, P. (2005). *Savoir préparer une recherche, la définir, la structurer, la financer*. Montréal, Gaetan Morin.
- Couture, M. (2003). La recherche qualitative : introduction à la théorisation ancrée. *Intéactions*, 7(2), 127–134.
- Crul, M. (2003). The second generation in Europe. *International Migration Review*, 37(4), 765-986.
- Crul, M. (2008). La seconde generation en Europe. *Canadian diversity*, 6(2), 19-22.
- Cyr, A. (2002). Pluralisme et citoyenneté: le discours de la première génération d'immigrants haïtiens. *Études canadiennes*, 53, 33-50.
- Danchin, É. (2008). Phototherapie & photographie thérapeutique.[en ligne] <http://www.analytiquephotographique.be/phototherapie.html> (consulté le 1^{er} novembre 2016).
- Davaillon Alice & Nauze-Fichet Emmanuelle (2004). « Les trajectoires scolaires des enfants « pauvres » ». *Éducation et formations*, n° 70, p. 41–63.
- D'Khissy, M., & Compère, L. (1991). Entre la révolte et l'espoir: Perceptions et stratégies de jeunes haïtien(ne)s de secondaire III et V dans un quartier montréalais à minorité française. Université du Québec à Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture. Montréal, Qc.
- De Gaulejac, V. (1999). *Histoire en héritage roman familial et trajectoire sociale*. Paris: Desclée de Brouwer.

- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est "Je"*. Paris: Seuil.
- Dejean, P. (1978). *Les Haïtiens au Québec*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Demazière, D. (2007b). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs? *Bulletin de méthodologie sociologique*, 93, 5-27.
- Desmet, H., & Pourtois, J. P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*: Presses Universitaires de France.
- Desruisseaux, J.-C., Saint-Pierre, L., Tougas, F., & De la Sablonnière, R. (2002). Jeunes Haïtiens de Montréal et déviance: frustration, méfiance et mauvaises fréquentations. *Revue québécoise de psychologie*, 23(3), 43-55.
- Dionne, L. (2010). Lutttes et espoirs de la communauté haïtienne. *Vivre ensemble*, 17(59), 1-32.
- Direction des statistiques démographiques et sociales (2015). Population totale, de 18 ans et plus. Ménages et densités estimés en 2015. *Institut Haïtien de Statistique et d'information (IHSI)*. 1-131
- Dorino Gabriel S.J, A. (2009). «En vue de l'action: portrait de la communauté haïtienne au Québec»: Document de la SJRM de la province du Canada français.
- Dubet, F. (2007). Les secondes générations: des immigrés au minirités. In M. Potvin, P. Eid & N. Venel (Eds.), *La deuxième génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec*. Outremont: Athéna.
- Duchesne, A. (2010). *Les valeurs de jeunes issus de l'immigration au Québec: une étude qualitative*. Mémoire, Université de Québec à Trois Rivières.
- Dumora, B., Bariaud, F. (2006) Savoirs théoriques et empiriques, réflexions pour les pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 147-161.
- Eid, P. (2007). Le rapport entre genre et ethnicité dans les constructions identitaires de la deuxième génération d'origine arabe au Québec. In M. Potvin, P. Eid & N. Venel (Eds.), *La 2e génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec* (pp. 215-237). Outremont [Québec]: Athéna éditions.

- Engeström, Y. (2005). *Development, movement and agency: breaking away into my corrhizae activities*. Paper presented at the 'Artefacts and Collectives: Situated Action and Activity Theory' (ARTCO), Lyon.
- Erikson, E.H.(1950). *Childhood and Society*. New York, Norton.
- Erikson, E.H.(1968). *Identity : Youth and crisis*. New York, Norton.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York, Norton.
- Erikson, E.H. (2011). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Champs Essais
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology, 20*(1), 31–48. <http://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Estimable, L. (2006). *L'intégration des jeunes immigrants haïtiens au système scolaire québécois: l'exemple du quartier Saint-Michel*. Mémoire, Université du Québec à Montréal, Montréal, Qc.
- Ferdinand, E. (2013). *Les adolescents noirs en France. Des jeunes en quête d'identité*. Karthala Editions.
- Feyfant, A (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veilles et analyse*, num 63, p.1-14.
- Fordham, S., & Ogbu, J.U (1986). Black Students' school success : Coping with the burden og acting white. *The Urban Review, 18*(3), 176-206.
- Fortin,L., Royer,E., Potvin,P., Marcotte,D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement, 36*(3), 219-231.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383.

- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, E. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11 year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3), 563-583.
- Gallant, N. (2008). Choix identitaires et représentations de l'identité issue de l'immigration chez la deuxième génération. *Canadian Ethnic Studies*, 40(2), 35-60.
- Gans, H. (1992). Second Generation Decline: Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of the Post-1965 America Immigrants *Ethnic and Racial Studies*(15), 173-192.
- Gagné, M.E., Marcotte, D., & Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 77-92.
- Garçon, C. (2010). *L'insertion professionnelle des Haïtiens de deuxième génération*. Mémoire, Université de Montréal, Montréal, Qc.
- Gasparini, R. (2008). « BONNÉRY Stéphane. Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques ». *Revue française de pédagogie*. Disponible sur <http://rfp.revues.org/1173>.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal: Éditions Sciences et culture.
- Gérin-Lajoie, D. (2014). Identité et sentiment d'appartenance chez les jeunes anglophones de Montréal. *Recherches sociographiques de Montréal*, 55(3), 467-484.
- Gérôme, L. (2008). « Faire (re)vivre l'Indien au coeur de l'enfant » : Rituels de la première fois chez les Atikamekw Nehirowisiwok. *Traditions et transformations rituelles*, 38(2-3), 45-54.
- Gilbert, S. (2007). La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : l'exemple de l'itinérance des jeunes adultes. *Recherches Qualitatives -Hors Série-*(3)274-286.

- Grotevant, H. D. (1987). Toward a Process Model of Identity Formation. *Journal of Adolescent Research*, 2(3), 203-222. <http://doi.org/10.1177/074355488723003>
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir: Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire.*
- Gurtner, Jean-Luc. (n.d.). *La construction de l'identité et de la personnalité.* Université de Fribourg, Suisse.
- Harter, S. (1990). Identity and self development. In S. Feldman & G. Elliott, *At the threshold: the developing adolescent* (7. print, pp. 352-387). Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Hebert, Y., & Alama, E. (2008). L'amitié comme signe de respect chez les jeunes Canadiens de la deuxième génération. *Canadian Diversity*, 6(2), 103-108.
- Hébert, Y., Wilkinson, L., & Ali, M. (2008). Six caractéristiques marquantes des jeunes de la deuxième génération à Toronto, Winnipeg et Calgary. *Canadian Diversity*, 6(2), 70-76.
- Hily, M. A., & Oriol, M. (1993). Deuxième génération portugaise: la gestion des ressources identitaires. *Revue européenne de migrations internationales*, 9(3), 81-93.
- Holland, D. (Ed.). (2001). *Identity and agency in cultural worlds* (1. pbk. ed., 2. print). Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Holland, D. C., & Lave, J. (Eds.). (2001). *History in person: enduring struggles, contentious practice, intimate identities* (1st ed). Santa Fe, N.M. : Oxford: James Currey: School of American Research Press.
- Icart, L. (2006). Haïti-en-Québec: Notes pour une histoire. *Ethnologies*, 28(1), 45-79.
- Jacob, A., Hébert, J., & Blais, D. (1996). L'intégration des jeunes québécois d'origine haïtienne: étude exploratoire et comparative de jeunes en centre d'accueil et de jeunes en milieu scolaire. Montréal, Qc: Université du Québec à Montréal.
- Janosz, M., Pascal, S., Archambault, I., Pagani, L., & Parent, S. (2012). *Les élèves du primaire qui risquent d'abandonner l'école: caractéristiques en 6e année et prédicteurs en 1ère année.* Dans ÉLDEQ (dir.), *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec – De la naissance à 12 ans* (vol. 7, fascicule 2). Québec, Québec : Institut de la statistique du Québec.

- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts : A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190
- Janosz, M., Déniger, M.A. (2001). Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés. *Rapport de synthèse de recherche*. Action concertée Décrochage scolaire.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P. C., Cartier, S. C., . . . Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin ensemble: synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir Autrement*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambeault, I., Parent, S., & Pagani, L.S., (2013). «Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans», Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans. *Institut de la statistique du Québec*, vol. 7, fascicule 2, 24 p.
- Jedwab, J. (2008). Appartenance ethnique et nationale chez les Canadiens de deuxième génération: essor des Canadiens « inassimilables »? *Diversité canadienne*, 6(2), 28-38.
- Joint, L. A. (2004). Le bilinguisme français/créole dans l'enseignement haïtien. Quel enjeu pour le développement social? Institut de Recherche pour le Développement: Université des Antilles et de la Guyane.
- Jopeck, S. (2004). *La photographie et l'(auto)biographie*. Paris: Gallimard
- Jovelin, E (2011). Les jeunes issus de l'immigration confrontés à la discrimination. *Hommes et migrations*, 1292, 104-113.
- Kanouté, F (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Intéactions*, 9(2), 17-37.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kazdin, A.E (1995). *Conduct disorder in childhood and adolescence* (2e éd). London : Sage Publications.

- Kerpelman, J. L. (2001). Identity Control Theory, Exploration, and Choice: A Commentary on Schwartz's "The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research." *Identity, 1*(1), 81–86. <http://doi.org/10.1207/S1532706XKERPEL>
- Kohut, H. (1978). *Réflexions sur le narcissisme et la rage narcissique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Koné, A.S. (2007). *L'influence de trois facteurs familiaux sur la réussite scolaire au primaire et au secondaire d'élèves arabophones, créolophones et francophones de Montréal*. Mémoire, Université de Québec à Montréal.
- Kroger, J. (1993). On the role of historical context in the adolescent identity formation process. *Youth and Society, 24*, 363-376.
- Kunnen, S.E., & Bosma, H.A., (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 35*(2), 183–203. <http://doi.org/10.4000/osp.1061>
- Kunnen, S.E., & Bosma, H.A., (2003). Fisher's skill theory applied to identity development: A response to Kroger. *Identity, 3*(3), 247-270.
- Labelle, M., Larose, S., & Piché, V. (1983). Émigration et immigration: Les Haïtiens au Québec. *Sociologie et sociétés, 15*(2), 73-88.
- Lacroix, M. E., & Potvin, P. (2008). Le décrochage scolaire. Retrieved from <http://rire.ctreq.qc.ca/le-decrochage-scolaire-version-integrale/> website:
- Lacroix, O., Gilbert, S. (2018). Résonances des traumatismes haïtiens chez les jeunes montréalais ex-membres de gang. *L'Autre, 19*(1), 62-70.
- Laferrière, M. (1983). L'éducation des groupes minoritaires au Québec. *Sociologie et sociétés, 15*(2), 117-132.
- Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations*. Mémoire, Université de Montréal.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse, Université de Montréal, Montréal.

- Lafortune, G., & Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1er et de deuxième génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville École Intégration-Enjeux*, (114). Retrieved from <http://cms.acmartinique.fr/circonscription/trinite/file/LA%20REUSSITE%20SCOLAIRE%20EN%20MILIEUX%20POPULAIRES.pdf>
- Lalonde, R. N., & Giguère, B. (2008). L'entrechoquement des univers culturels de la deuxième génération. *Canadian Diversity*, 6(2), 65-69.
- Langevin, L., (1999). *L'abandon scolaire*. Montréal : Les Éditions Logiques, Nouvelle Édition.
- Laperrière, A., Compère, L., D'Khissy, Dolce, Fleurant, Vendette (1992). Relations ethniques et tensions identitaires en contexte pluriculturel. *Santé mentale au Québec*, 17(2), 133-155.
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative: quelques repères. *Pédagogie Collégial*, 19(4), 5-7.
- Laurens, J. P. (1992). *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Université de Toulouse-Le Mirail: Presses Universitaires du Mirail.
- Lefranc, Y., & Sefta, K. (1982). Les immigrés de la "deuxième génération". Quelle(s) langue(s)? Quelle(s) culture(s)? *Langage et société*, 22, 3-14.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (3^{ième} édition). Montréal, Québec : Guérin
- Lisette, M (1995). *La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion*. Ministère de la sécurité du revenu. Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.
- Moreau, L (1995). *La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion*. Ministère de la sécurité du revenu. Québec.

- Louis, M.-A. (1997). *Les épreuves uniques du ministère de l'éducation du Québec (MEQ) et le fonctionnement différencié des items relativement aux Québécois d'ascendance française (QAF) au regard des Québécois d'origine haïtienne (QOH)*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29(3), 361–378. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.008>
- Malewska-Peyre, H. (1982). Introduction. In Taboada-Leonetti & M. Zaleska (Eds.), *Crise d'identité et déviance des jeunes immigrés*. Paris, France: Documentation Française.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J.E (1980). Identity in adolescence, dans J.Adelson, *Handbook of adolescent psychology*, New York, Wiley.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego Identity a Handbook for Psychosocial Research*. New York, NY: Springer New York. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7>
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3) 687-712.
- Martel, V. (2005). *Émergence d'une communauté d'apprentissage en réseau à l'ordre primaire: l'activité de transformation d'un environnement d'apprentissage par la direction, les enseignants et les élèves (étude de cas)*. Mémoire, Université Laval.
- Marti, P. (2008). Identité et stratégies identitaires. *Empan*, 3(71), 56-59.
- McAndrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M., & Ait-Said., R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture. *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.

- McAndrew, M. (2010). *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée: une perspective comparative entre Montréal, Toronto et Vancouver*. Montréal, Qc: Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques.
- McAndrew, M., Ledent, J., & At-Saïd, R. (2005). *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire au Québec*. Montréal, Canada: Chaire en relations ethniques et Ministère de l'Éducation.
- Mead, G.H (1934). *Mind, self and society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches Qualitatives, Hors-Série(15)*, 435-452.
- Merlet, M. (1985). *Situation économique des femmes immigrantes haïtienne*. Memoire, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Merri, M., & Pichat, M. (2007). *Psychologie de l'éducation: Tome 1, L'école.*: Bréal,.
- Meyer, P. (2009). GUÉNO (Jean-Pierre)(dir.), *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*; GUÉNO (Jean-Pierre), PECNARD (Jérôme)(dir.), *Paroles d'enfance. Les Français racontent leurs souvenirs d'enfance*. Retrieved from <https://histoire-education.revues.org/pdf/1814>
- Miller, D. L. (2011). Being Called to Account Understanding Adolescents' Narrative Identity Construction in Institutional Contexts. *Qualitative Social Work, 10*(3), 311–328. <http://doi.org/10.1177/1473325011409479>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports. (n.d.). *La Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA) : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*. [En ligne]. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/AgirAutrement_ContrerEcartReussite_Feuillet_f.pdf](Consulté le 8 septembre 2013)
- Ministère de l'éducation. (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaires en milieu défavorisé*. Québec.
- Ministère de l'éducation (2013). *Taux de décrochage annuel. Données 2010-2011, Québec, Gouvernement du Québec*, 58 p

- Moreau, L (1995). La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion. *Ministère de la sécurité du revenu*. Québec.
- Morrow, S., Smith, M.L (2000). Qualitative research for counseling psychology. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp.199-230). New York : Wiley.
- Morrow, S. (2005). Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Mucchielli, A. (Ed.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3. éd. mise à jour et augmentée). Paris: Colin.
- Noël, D. (2010). Le symptôme dans tous ses états. *Figures de la psychanalyse*, 1(19), 131-140.
- Noël, O. (2007). Jeunes de la deuxième génération et pratiques discriminatoires du petit patronat français. In Potvin, Eid & Venel (Eds.), *La 2e génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec* (pp. 71-87). Outremont [Québec]: Athéna éditions.
- Nunes, F. (2008). Trouver le juste milieu dans le dialogue sur la diversité au Canada. Le cas de la communauté luso-canadienne. *Diversité Canadienne*, 6(2), 135-139.
- Ordre des psychologues du Québec (OPQ). (2007). Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire. Rapport.
- Ouelette, A. (2012). *Étude qualitative sur l'expérience de la perte d'un greffon rénal*. Thèse, Université de Montréal, Montréal.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1996). L'échantillonnage théorique. Induction analytique. Qualitative par théorisation (analyse). Vérification des implications théoriques. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2006). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

- Pastré, P. (2005). Genèses et identité. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse: Octarès.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. *Politix*, 27(25-31).
- Penuel, W. R., & Wertsch, J. V. (1995). Vygotski and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83–92. http://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_5
- Perchellet, S. (2010). Haiti. *Entre colonisation, dette et domination*. CADTM.
- Perlmann, J., & Waldinger, R. (1997). Second Generation Decline? Children of Immigrants, Past and Present – A Reconsideration *International Migration Review*, 31, 893-922.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of Ethnic Identity Development in Minority Group Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 9(1-2), 34–49. <http://doi.org/10.1177/0272431689091004>
- Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration and well-being : An Interactional Perspective. *Journal of social issues*, 57(3), 493-510.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pica, L.A., Janosz, M., Pascal, S., & Traoré, I. (2013). Risque de décrochage scolaire. In *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui: leur santé mentale et leur adaptation sociale*. (pp. 111-132). Institut de la statistique du Québec [Québec].
- Pica, L.A., Plante, N., & Traoré, I. (2014). Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale: une analyse des principaux facteurs associés. *Institut de la statistique du Québec*, num 46.

- Picard, L., Eustache, F., & Piolino, P. (2009). De la mémoire épisodique à la mémoire autobiographique : approche développementale. *L'Année Psychologique*, 109(02), 197.
- Pierre, A. (2010). *L'influence des expériences racistes sur le comportement des jeunes issus de l'immigration haïtienne à Montréal*. Mémoire, Université de Montréal, Montréal.
- Pierre, M. (2001). *Les représentations et l'expérimentation de l'incorporation socioéconomique des jeunes québécois de la deuxième génération issus de l'immigration haïtienne au Québec*. Mémoire, Université du Québec à Montréal, Montréal, Qc.
- Pierre, S. (2001). *Ces québécois venus d'Haïti. Contribution de la communauté haïtienne à l'édification du Québec moderne*: Presses internationales Polytechnique.
- Pingault, J. B. (2004). Jeunes issus de l'immigration portugaise: affirmations identitaires dans les espaces politiques nationaux », *Le Mouvement Social*, 4(209), 71-89.
- Piolino, P. (2009). La mémoire autobiographique. *Première radio académique francophone sur internet*. Document consulté le 2 juillet 2013 de <http://www.canalacademie.com/ida4164-La-memoire-autobiographique.html>.
- Pognon, R. (1992). *Le chômage des jeunes de la communauté haïtienne de Montréal: les diplômés-es de l'UQAM*. Mémoire, Université de Québec à Montréal, Montréal, Qc.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2000). *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation* Los Angeles, University of California: Press & Russell Sage Foundation.
- Potvin, M. (1997). Les jeunes de la deuxième génération haïtienne au Québec: entre la communauté "réelle" et la communauté "représentée". *Sociologie et sociétés*, 29(2), 77-101.
- Potvin, M. (2000). Racisme et citoyenneté chez les jeunes Québécois de la deuxième génération haïtienne. In M. Potvin, B. Fournier & Y. Couture (Eds.), *L'individu et le citoyen dans la société moderne* (pp. 185-226): Presses de l'Université de Montréal.

- Potvin, M. (2007). La réciprocité des regards entre deux générations d'origine haïtienne au Québec. *Migrations Société*, 19(113), 1-39.
- Potvin, M. (2008a). Blackness, haïtianité et québécoisité: modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. In M. Potvin, P. Eid & N. Venel (Eds.), *La 2e génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec* (pp. 137-170). Outremont [Québec]: Athéna éditions.
- Potvin, M. (2008b). L'expérience de la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. *Diversité canadienne*, 6(2), 109-113.
- Potvin, M., Eid, P., & Venel, N. (2007). *La 2e génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec*. Outremont [Québec]: Athéna éditions.
- Potvin, P., Royer, E., Deslandes, R., Marcotte, D., Fortin, L., Leclerc, D., & Beaulier, P. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire : mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Québec : Béliveau Éditeur
- Prat, M. (2006). *Processus cognitifs et émotions*. Éditions L'Harmattan.
- Quiroga, C., Janosz, M., Bisset., & Morin, A.J.S. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout : Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of educational psychology*, 105(2), 552-560.
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Université de Paris 8.
- Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception: dialectiques, activités, développement*. Toulouse: Octarès.
- Rahm, J., Boulanger, Émilie, & Hebert, Isaac. (2015). L'apprentissage expansif et la construction de l'identité de jeunes à travers la réalisation d'un documentaire scientifique : un projet d'agentivité transformatrice. *Revue Internationale Du CRIRES : Innover Dans La Tradition de Vygotski*, 3(1), 1-19.
- Ramji, R. (2008). La création d'un islam authentique: les musulmans de deuxième génération qui grandissent au Canada. *Diversité canadienne*, 6(2), 109-114.

- Roy, J. (2006). Les valeurs des cégépiens et la réussite scolaire : portrait des valeurs et repères pour l'intervention.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation: une conception, une méthode*. Montréal: Sciences et culture.
- Ricoeur, P. (1988). L'identité narrative. *Esprit*, 7-8, 295-304.
- Roeser, R.W., & Eccles. J.S. (2000). *Schooling and mental health*. In A.J. Sameroff, M. Lewis & S.M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp 135-156). New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rootham, E. (2008). Les jeunes racialisés, l'identité et le marché du travail ES JEUNES RACIALISÉS:La deuxième génération de Vietnamiens. *Diversité canadienne*, 6(2), 127-130.
- Roth, W.-M., Tobin, K., Elmesky, R., Carambo, C., McKnight, Y.-M., & Beers, J. (2004). Re/making identities in the praxis of urban schooling: A cultural historical perspective. *Mind, Culture, and Activity*, 11(1), 48–69.
- Roy, D., & Aymard, C. (2013). *La santé mentale à l'école, nos zones de pouvoir*. Communication orale présentée au 25 ième congrès de l'AQPS, Trois rivières, Québec.
- Rutter, M., Maughan, B. (2002). School Effectiveness Findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, Vol 40 (6), 451-475.
- Saint-Fleur, J.M (2007). *Le contexte prémigratoire et l'implication des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec*. Mémoire, Université de Montréal, Montréal.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse: Octares.
- Santeli, E. (2001). *La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*: Presses Universitaires du Mirail.
- Santelli, E. (2007). Modalité d'insertion socioprofessionnelle des jeunes français maghrébine d'un quartier de l'agglomération lyonnaise. In M. Potvin, P. Eid & N. Venel (Eds.), *La 2e génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec*. (pp. 89-102).

- Sayad, A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. Tome 1: L'illusion du provisoire*: RAISON d'AGIR.
- Schwandt, T.A (1994). Constructivism, interpretivist approaches to human inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp118-137). Thousand Oaks : Sage Publications
- Schwartz, S.J. (2005). A new identity for identity research : Recommendations for expanding and refocusing the identity literature. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 293-308
- Simard, M. (2007). Pratiques novatrices des jeunes d'origine immigrée dans les régions au Québec. In M. Potvin, P. Eid & N. Venel (Eds.), *La 2e génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec* (pp. 103-117). Outremont [Québec]: Athéna éditions
- Simon, P. (2007). La question de la seconde génération en France: mobilité sociale et discrimination. In M. Potvin, P. Eid & N. Venel (Eds.), *La 2e génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec* (pp. 39-70). Outremont [Québec]: Athéna éditions.
- Statistique de l'éducation (2015). Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? *Bulletin de statistique de l'éducation*, 43, 1-24
- Statistique, C. (2007). La Communauté Haïtienne au Canada. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-621-x/89-621-x2007011-fra.htm> website:
- Stephen, J., Fraser, E., & Marcia, J. E. (1992). Moratorium-achievement (MAMA) cycles in lifespan identity development: value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*, 15(3), 283–300.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités. In Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E.- M., Malewska- Peyre, H., Taboada- Leonetti, I., et Vasquez, A. *Les stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France. 43-83.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed), *Introduction à la psychologie sociale* (pp 272-299). Paris : Larousse.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65–93. <http://doi.org/10.1177/053901847401300204>

- Tardieu, C. (1979). *L'immigration haïtienne au Québec de 1968 à 1977*. Mémoire, Université de Montréal, Montréal, Qc.
- Thésée, G. (2003). *Le rapport au savoir scientifique en contexte d'acculturation*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Torczyner, L. J. et Springer, S. (2001). *L'évolution de la communauté noire à Montréal : mutations et défis*. Montréal : Consortium de McGill pour l'ethnicité et la planification sociale stratégique.
- Tyyskä, V. (2008). Parents et adolescents de familles immigrantes: influences culturelles et pressions matérielles. *Diversité canadienne*, 6(2), 88-92.
- Urrieta, L. (2007). Identity Production in Figured Worlds: How some Mexican Americans become Chicana/o Activist Educators. *The Urban Review*, 39(2), 117–144. <http://doi.org/10.1007/s11256-007-0050-1>
- Vågan, A. (2011). Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education. *Mind, Culture, and Activity*, 18(1), 43–57. <http://doi.org/10.1080/10749031003605839>
- VanDerMaren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2. éd). Paris: De Boeck Université.
- Venel, N. (2007). Variations subjectives sur une même citoyenneté. Bricolages identitaires chez des jeunes Français d'origine maghrébine. In M. Potvin, P. Eid & N. Venel (Eds.), *La deuxième génération issue de l'immigration: Une comparaison France-Québec*. Outremont: Athéna.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski: pédagogue et penseur de notre temps*. Paris: Hachette Éducation.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Vernet, J. (1987). *Répartition sectorielle et occupationnelle des travailleurs haïtiens sur le marché du travail à Montréal*. Mémoire, Université du Québec, Montréal, Qc.
- Viard, A. (2008). La mémoire autobiographique. *Cerveau & psycho*, 28, 35-72.
- Vygostki, L. (1934-1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor.

- Vygotski, L. S., Sève, F., Brossard, M., & Sève, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.
- Wang, M., Haertel, G., Walberg, H. (1994). *Qu'est ce qui aide l'élève à comprendre?*
- Wilkinson, L. (2008). Portrait de l'identité et du sentiment d'appartenance chez les jeunes immigrants de deuxième génération à Winnipeg. *Canadian Diversity*, 6(22), 93-95.
- Yan, M. C., Lauer, S., & Jhangiani, S. (2008). les difficultés d'accès au marché du travail. L'expérience vécue par les nouvelles générations de jeunes immigrants de minorité visible. *Diversité canadienne*, 6(2), 131-134.
- Zeroulou, Z. (1985). Mobilisation familiale et réussite scolaire. *Revue européenne de migrations internationales*, 1(2), 107-117.
- Zeroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29(3), 447-470.
- Zhou, M. (1997). Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the new Second Generation. *International Migration Review*, 31(4), 975-1008.

Annexes

ANNEXE A

LETTRE DE SOLLICITATION

Titre du projet de recherche : Étude des processus de fonctionnement et de développement, ayant permis la réussite scolaire, chez les jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne et de milieu socioéconomique faible.

Objectif du projet : L'étude vise à aborder la problématique de la réussite scolaire chez les jeunes d'origine haïtienne, nés au Québec et statut socioéconomique faible. Il s'agit d'identifier les moyens et stratégies mis en place par ces jeunes jusqu'à la première année universitaire pour intégrer avec succès la première année universitaire.

Nature de la participation : Nous sollicitons votre participation pour mener à bien cette recherche. Nous vous invitons à participer à une entrevue d'une durée approximative de deux heures à deux heures trente. Soyez assuré (e) que les informations recueillies lors de cette rencontre demeureront confidentielles. L'anonymat des participants sera entièrement protégé.

Pour vous dédommager, un montant de 30 dollars vous sera remis à la suite de l'entrevue.

Votre participation à ce projet est volontaire; vous avez donc le libre choix d'y mettre fin en tout temps, par simple avis verbal durant l'entretien ou en me contactant par téléphone. Aucune justification de votre part ne sera requise. En cas de retrait, les

renseignements vous concernant seront automatiquement détruits. Bien sûr, les résultats de cette étude vous seront communiqués à l'issue de celle-ci (article publié) pour vous informer des retombées de cette recherche.

Pour participer à notre étude ou pour obtenir toute autre information, nous vous demandons de bien vouloir contacter Myriam Tahiri Hassani à l'adresse courriel : myriamtahiri@hotmail.com et Maryvonne Merri (directrice du projet) à l'adresse courriel : merri.maryvonne@uqam.ca ou par téléphone : (514) 987-3000 au poste 2220.

Nous vous remercions par avance de votre précieuse collaboration.

Myriam Tahiri Hassani, étudiante au doctorat en psychologie, département de psychologie, UQAM, sous la direction de Mme Maryvonne Merri, Ph. D.

ANNEXE B

FICHE D'IDENTIFICATION DU PARTICIPANT

Numéro d'identification :

1. Nom et Prénom : _____
2. Sexe : F ___ M ___
3. Date de Naissance : _____ Âge : _____
4. Pays de Naissance : _____
5. Numéro de téléphone où vous contacter : _____
6. Niveau de scolarité :

<input type="checkbox"/>	Diplôme d'études secondaires (DES)
<input type="checkbox"/>	Diplôme d'études professionnelles (DEP)
<input type="checkbox"/>	Diplôme d'études collégiales (DEC)
<input type="checkbox"/>	Autre, précisez: _____

7. Type d'études en cours _____
 8. Pays de naissance de votre père _____ Mère _____
 9. Année d'arrivée de vos parents au Québec _____

10. Niveau de scolarité le plus élevé atteint par vos parents en Haïti : (Veuillez inscrire votre choix parmi les options suivantes)

Père : _____ Mère : _____

Primaire
 Lycée
 Diplôme d'études universitaires (Licence)
 Diplôme d'études universitaires (Maîtrise)
 Diplôme d'études universitaires (Doctorat)
 Autre, précisez : _____

11. Niveau de scolarité le plus élevé atteint par vos parents au Québec : (Veuillez inscrire votre choix parmi les options suivantes)

Père : _____ Mère : _____

Primaire
 Diplôme d'études secondaires (DES)
 Diplôme d'études professionnelles (DEP)
 Diplôme d'études collégiales (DEC)
 Diplôme d'études universitaires (Baccalauréat) (1er cycle)
 Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)
 Diplôme d'études universitaires (Maîtrise) (2e cycle)
 Diplôme d'études universitaires (Doctorat) (3e cycle)
 Autre, précisez : _____

12. Le ou les types d'emplois occupés par vos parents en Haïti

Père : _____ Mère : _____

13. Le ou les types d'emplois occupés par vos parents au Québec

Père : _____ Mère : _____

14. Quel est le revenu annuel familial?

<input type="checkbox"/>	Moins de 30 000 dollars
<input type="checkbox"/>	Entre 30 000 et 40 000 dollars
<input type="checkbox"/>	Entre 40 000 et 80 000 dollars
<input type="checkbox"/>	Plus de 80 000 dollars.

Nous vous remercions par avance de votre précieuse collaboration.

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

MODÈLE DE FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant majeur)

Titre du projet de recherche : Étude des processus de fonctionnement et de développement, ayant permis la réussite scolaire, chez les jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Myriam Tahiri Hassani
Département, centre ou institut : Département de Psychologie
Adresse postale :
Adresse courriel : myriamtahiri@hotmail.com
Co-chercheur(s) :

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Le but du projet de recherche est d'examiner le rôle actif des jeunes d'origine haïtienne, nés au Québec et issus d'un milieu défavorisé, dans leur réussite scolaire. Cette étude vise à examiner les stratégies et moyens mis en place par ces jeunes pour orienter leur parcours scolaire vers le succès. Ce projet est réalisé dans le cadre de ma thèse de doctorat sous la direction de madame Maryvonne Merri, professeure au département de Psychologie de la Faculté des sciences humaines à l'UQAM. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2220 ou par courriel à l'adresse : merri.maryvonne@uqam.ca.

Cette recherche bénéficie du soutien financier du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Nous sollicitons votre participation pour assurer la réussite de cette étude. Votre participation implique de raconter, dans le cadre d'une entrevue individuelle, comment vous comprenez votre réussite scolaire. « La majorité des Haïtiens de ton âge ne vont pas à l'université. Comment expliques-tu que tu as réussi à t'inscrire? Veux-tu me raconter comment tu vois ça? » L'entrevue sera articulée autour de situations de vie charnière et d'événements spécifiques vécus, de projets déjà réalisés ou en cours et de prises de position qui vous ont conduit (e) à mettre en place des actions qui ont contribué à votre réussite scolaire. Le lieu de l'entrevue sera de votre choix. Les entrevues seront enregistrées sur magnétophone et seront d'une durée approximative de deux heures à deux heures trente.

MOYENS DE DIFFUSION

Les résultats de cette recherche feront l'objet d'une soutenance d'une thèse de doctorat et de publications d'articles scientifiques qui seront soumis à des revues avec comité de pairs. Ils feront également l'objet de communications orales ou affichées, dans des congrès nationaux et internationaux.

AVANTAGES et RISQUES

Les résultats de cette étude pourront contribuer à l'état d'avancement de connaissances scientifiques actuelles sur la problématique du décrochage scolaire et suggérer des solutions concrètes aux jeunes afin de réussir à l'école. Néanmoins, si relater certains souvenirs du passé faisant référence à des situations à charge émotionnelle, peut être inconfortable, dans ce cas, n'hésitez pas à en discuter avec moi. S'il y a lieu, nous pourrions envisager ensemble de vous référer à une personne ressource.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Votre formulaire de consentement et les informations recueillies lors de cette rencontre demeureront strictement confidentiels. À aucun moment, ni votre nom ni celui de votre famille ou de toutes personnes et institutions nommées ne seront divulgués. Dans le but de protéger votre anonymat, votre prénom et votre nom ainsi que ceux des personnes que vous auriez nommées en cours d'entrevue seront remplacés par des codes. Les données permettant de vous identifier seront codées. Seule la directrice du projet, Madame Maryvonne Merri, et moi-même, Myriam Tahiri, responsable du projet, auront accès aux données qui seront gardées sous clé et détruites cinq ans après le dépôt de la thèse.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire et la signature d'un formulaire de consentement libre et éclairé vous sera demandée à cet effet. Vous avez donc le libre choix de mettre un terme à l'entrevue, par simple avis verbal durant l'entretien ou en me contactant par téléphone, sans que cela ne vous cause de préjudices. Aucune justification de votre part ne sera requise. En cas de retrait, les renseignements vous concernant seront automatiquement détruits. Votre participation implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (incluant la publication d'articles, conférences ou de communications scientifiques), les renseignements recueillis, à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée.

COMPENSATION FINANCIÈRE

En échange de votre participation et votre précieuse collaboration, une compensation monétaire de 30 dollars vous sera remise suite à l'entrevue.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

Myriam Tahiri Hassani, responsable du projet ou Madame Maryvonne Merri, directrice du projet

Numéro de téléphone : (514) 987-3000, poste 222

Adresses courriel : myriamtahiri@hotmail.com

merri.maryvonne@uqam.ca

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter le président du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le chercheur a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je, Myriam Tahiri Hassani, déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur responsable du projet

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du chercheur superviseur du projet

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE D

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQAM Faculté des sciences humaines
Université du Québec à Montréal

Certificat d'approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines a examiné le projet de recherche suivant et l'a jugé conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM :

Étude des processus de fonctionnement et de développement ayant permis la réussite scolaire chez les jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne et de milieu socioéconomique faible

Myriam Tahiri Hassani, étudiante au doctorat en psychologie

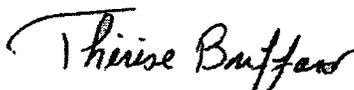
Sous la direction de Maryvonne Merri, professeure au Département de psychologie

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. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Certificat émis le 25 juin 2013. No de certificat : FSH-2013-52.



Thérèse Bouffard
Présidente du comité
Professeure au Département de psychologie

ANNEXE E

FILIÈRES ACADÉMIQUES SUIVIES PAR LES SUJETS DE L'ÉTUDE

Participant	Âge	Sexe	Pays de naissance	Niveau universitaire	Type d'études en cours
1	20	F	Canada	1 ^{er} année	Certificat en communication
2	24	F	Canada	2 ^{ième} année	Baccalauréat en comptabilité
3	19	M	Canada	1 ^{er} année	Baccalauréat en administration
4	21	F	Canada	1 ^{er} année	Baccalauréat en économie et politique
5	25	F	Canada	1 ^{er} année	Baccalauréat en linguistique
6	22	F	Canada	1 ^{er} année	Certificat art et science
7	23	F	Canada	2 ^{ième} année	Baccalauréat en art
8	21	F	Canada	1 ^{er} année	Baccalauréat en comptabilité
9	21	F	Canada	1 ^{er} année	Baccalauréat en sciences infirmières
10	24	M	Canada	1 ^{ier} année	Baccalauréat en éducation
11	21	F	Canada	1 ^{er} année	Certificat en science sociale
12	22	F	Canada	1 ^{er} année	Baccalauréat en psychologie et sociologie
13	21	F	Canada	1 ^{er} année	Baccalauréat en communication
14	25	M	Canada	1 ^{er} année	Baccalauréat en Cinéma-Art
15	21	F	Canada	2 ^{ième} année	Baccalauréat en psychologie
16	22	M	Canada	Étudiante libre	Cours libre en comptabilité

ANNEXE F

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Question de recherche 1 : Selon la perception des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, quelles sont les situations particulières qui les ont conduit à mobiliser diverses ressources, dans le but de réussir à l'école??
1. Situations défavorables à la réussite scolaire
1.1. Difficultés dans le milieu familial
1.1.1. Sentiment de non-appartenance au milieu scolaire
1.1.1.1 Inégalités sociales avec le groupe majoritaire
1.1.1.2 Expériences de vie discriminatoires
1.1.1.3. Expérience d'humiliation
1.1.1.4 Rejet de l'école unisexe
1.1.2. Rigidité de la structure éducative scolaire
1.1.2.1 Lourde charge de travail académique

1.1.2.2 Méthodes pédagogiques exigeantes et menaçantes
1.1.2.3 Rapports affectifs difficiles avec les enseignants
1.1.3 Relations interpersonnelles difficiles
1.1.4 Faible maîtrise de la langue française
1.2 Difficultés en milieu familial
1.2.1 Rigidité de la structure éducative parentale
1.2.1.1 Règles familiales strictes
1.2.1.2 Pression associée aux attentes académiques parentales
1.2.1.3 Soutien aux devoirs peu adapté
1.2.2 Environnement familial problématique
1.2.2.1 Précarité financière
1.2.2.2 Responsabilité familiale à assumer par les enfants
1.2.3 Parents en situation de monoparentalité
1.3.2.1 Décès d'un parent
1.3.2.2 Divorce des parents
1.3.2.3 Déplacement à un autre pays pour des raisons professionnelles

1.2.4 Parents en contexte d'études

1.2.5 Conflits parentaux

1.4 Perte d'un être cher

2. Problèmes psychiques et comportementaux

2.1 Comportements compensatoires inadaptés

2.2.1. Petite délinquance et comportement d'opposition

2.2.2. Comportements d'autodestruction

2.2 Détresse psychologique

2.3 Remise en question au plan physique

2.4 Sentiment d'incompétence

2.5 Sentiment de fatalité et démotivation scolaire

Question de recherche 2 : Selon la perception des jeunes de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, quelles sont les composantes socioculturelles héritées et intériorisées, ayant contribué à leur réussite scolaire??

3. Héritage socioculturel

3.1 Héritage parental

3.1.1 Importance accordée au savoir et aux études

3.1.2 Valeur subjective de la réussite scolaire

3.1.2.1 Sécurité matérielle et professionnelle

3.1.2.2 La fierté parentale

3.1.2.3 Lutte contre les préjugés

3.1.3 Valeur accordée à la persévérance et à l'effort

3.1.3.1 Force intérieure pour faire face à l'adversité et lutter avec constance pour vaincre la difficulté

3.1.3.2 Sens de l'effort et la valeur du travail

3.1.3.3 Intégrité en contexte difficile

3.1.3.4 Importance de se surpasser

3.1.4 Importance accordée à une structure éducative encadrante

3.1.5 Compétences personnelles

3.1.5.1 Importance accordée aux règles de savoir-vivre

3.1.5.2 Sens de l'organisation
3.1.5.3 Confiance en soi
3.1.8 Comportements sociaux désirables
3.1.8.1 Réfléchir avant de prendre des décisions
3.1.8.2 Distance prise à l'égard du phénomène de racisme
3.1.9 Le langage, un instrument pour agir sur son environnement
3.2 Héritage scolaire (école privée)
3.2.1 Méthodes de travail efficace
3.2.3 Respect des figures d'autorité
3.2.4 Sens de l'effort et de la persévérance

Question de recherche 3 : Selon la perception des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, quelles sont les caractéristiques principales de leur identité ayant contribué à la réussite scolaire??

4. Caractéristiques personnelles

4.1. Compétences cognitives et sociales naturelles

4.1.1. Compétences verbo-linguistique

4.1.1.1. Art de la rhétorique

4.1.1.2. Rapport étroit à l'écriture et à la langue française

4.1.2. Capacités d'attention et de mémorisation

4.1.3. Compétences personnelles

4.1.3.1. Capacité à prendre le contrôle de sa vie

4.1.3.2. Capacité d'introspection

4.1.3.3. Capacité d'autodiscipline

4.1.3.4. Détermination et persévérance

4.1.3.5. Capacité à gérer ses émotions

4.1.4.6. Motivation intrinsèque à la réussite scolaire

4.1.4.7. Capacité à se démarquer des autres

4.1.4.8. Facilités académiques naturelles

4.2. Respect et obéissance des figures d'autorité

4.2.1.1. Respect selon une perspective d'obéissance forcée
4.2.1.1.1 Éviter les conséquences négatives
4.2.1.2 Par conformisme
4.2.2 Respect selon une perspective d'obéissance désirée
4.2.2.1 Volonté de ne pas décevoir les attentes parentales
4.2.2.2 Reconnaissance face aux sacrifices faits par les parents
4.2.2.3 Réelle considération pour les figures d'autorité et ce qu'elles symbolisent
4.5 Motivation extrinsèque à la réussite scolaire
4.5.1 Mouvements contre les discours de préjugés, contre les situations injuste et dévalorisantes
4.5.1.1 Désir de revanche lorsque les compétences font l'objet d'un jugement discriminatoire
4.5.1.2 Désir de se libérer d'un sentiment d'indignité
4.5.1.3 Désir de faire ressortir sa capacité d'agir
4.5.2 Les relations sociales et le sport
4.5.3 Projeter une image de soi positive
4.5.3.1 Désir d'être la fierté de ses parents, de sa famille
4.5.3.2 Désir de bénéficier d'un diplôme jouissant d'une bonne réputation
4.5.3.3 Désir de plaire à son enseignant

4.5.4 La fierté parentale

4.5.5 Sécurité et stabilité financière et professionnelle

4.5.6 Désir d'exercer un métier qui rejoint une passion

Question de recherche 4 : Selon la perception des jeunes issus de la deuxième génération de l'immigration haïtienne, quelles sont les différentes actions qu'ils ont posé pour orienter leur parcours scolaire vers la réussite scolaire??

5. Actions mises en place par le jeune pour réussir

5.1 Investissement des caractéristiques personnelles

5.1.1 Mise à profit des compétences naturelles (innées)

5.1.2 Intériorisation et mise à profit des valeurs culturelles héritées et intériorisées

5.1.2.1 Politesse et considération démontrée auprès des enseignants

5.1.2.2 Choix d'une filière d'études et implication scolaire en cohérence avec ses intérêts, ambitions et compétences

5.1.3 Répondre aux préjugés par la qualité de la performance scolaire

5.2 Choix des instruments d'apprentissage utilisés

5.2.1 Tierce personne : demander une aide externe (famille, amis, camarade de classe)

5.2.2 Mémoire : apprentissage par l'écriture

5.2.2.1	Fiches résumé
5.2.2.2	Relecture et/ou Écriture des notes de cours
5.2.2.3	Chant des notes écrites
5.2.3	Prise de notes
5.2.3.1.	Noter tout ce que l'enseignant explique
5.2.3.2	Apporter un soin esthétique à la qualité de la présentation des notes
5.2.4	Les amis : étude en groupe
5.2.5	Exercices supplémentaires
5.2.6	Concours académiques
5.2.7	Lecture
5.2.8	Mots clés
5.3	Prise de position pour affirmer sa personne
5.4	Affiliation à des pairs partageant des points communs
5.4.1	Réalité et perception de vie similaires
5.4.2	Valeurs et intérêts communs
5.3	Assiduité et rigueur scolaire
5.3.1	Respect des échéanciers des travaux scolaires

5.3.2 Soins apportés à la qualité de la présentation des notes prises en classe et du travail à rendre ou à faire
5.3.3 Place de l'étudiant
5.3.4 Intégration de différentes méthodes d'étude
5.4 Usage de moyens pour pallier sa souffrance
5.4.1 Tenir un journal intime pour cacher sa souffrance
5.4.2 Écrire des scénarios fictifs pour atténuer sa souffrance
5.4.3 Étudier pour oublier sa souffrance
5.5 Implication dans des activités consolidant la confiance en soi