

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire
défavorisé à Montréal

Par
Gina Lafortune

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophae Doctor (Ph.D)
en psychopédagogie

Mars, 2012

© Gina Lafortune, 2012

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire
défavorisé à Montréal

présentée par :

Gina Lafortune

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Manon Théorêt
présidente-rapporteuse
et représentante du doyen

Fasal Kanouté
directrice de thèse

Annie Malo
membre du jury

Diane Gérin-Lajoie
examinatrice externe

RÉSUMÉ

La recherche explore le rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé. Considérant des trajectoires contrastées d'élèves en réussite scolaire, d'élèves vulnérables et de jeunes décrocheurs, elle examine les processus qui concourent à la réussite socioscolaire des uns et à la moindre réussite des autres en interrogeant le sens que les jeunes accordent à l'école et à l'acte d'apprendre. La recherche documente par ailleurs la manière dont ce sens s'est construit dans la trajectoire socioscolaire depuis la maternelle.

Cette approche basée sur des entretiens approfondis à caractère biographique permet d'avoir des hypothèses explicatives sur un résiduel non expliqué par les recherches quantitatives. Elle bonifie aussi la perspective de Charlot (2001) jugée trop centrée sur l'élève (Thésée, 2003). L'élève est au centre de la démarche, mais son rapport aux savoirs scolaires est analysé à travers l'exploration de la trajectoire de socialisation scolaire, familiale et communautaire et en croisant les regards des jeunes, des parents, enseignants et autres personnes significatives sur cette trajectoire.

Selon les résultats de notre recherche, le rapport à l'école et aux savoirs scolaires semble plus complexe et critique chez les élèves en réussite qui identifient la valeur formative, qualifiante et socialisante de l'école. Ces derniers se mobilisent fortement dans leur apprentissage. En comparaison, les élèves en difficulté mettent plutôt l'accent sur la socialisation et la qualification et ils font preuve d'une moindre mobilisation scolaire. Certains d'entre eux se rapprochent des jeunes décrocheurs avec un rapport aux savoirs de non-sens et de désengagement. Mais au-delà de ces grandes lignes, le rapport à l'école et aux savoirs scolaires se décline différemment d'un jeune à l'autre, suivant des caractéristiques personnelles, familiales et sociales spécifiques et suivant le savoir/apprentissage scolaire considéré et son mode de transmission par l'enseignant.

Les résultats de la recherche mettent en évidence le rôle d'acteur de l'élève dans son apprentissage, mais aussi celui des principaux contextes dans lesquels il évolue. L'école est particulièrement interpellée. Les élèves dénoncent la forme scolaire scripturale,

perçue monotone lourde et rigide, et certaines pratiques enseignantes qui ne favorisent pas l'apprentissage (Fabre, 2007 ; Pépin, 1994). Les familles sont aussi interpellées quant à leurs valeurs, pratiques et cohésion. Enfin, la recherche souligne l'influence du réseau des pairs et des milieux communautaires. Apprendre et réussir à l'école se révèlent un enjeu individuel et social qui implique une mobilisation collective.

Mots clés : Rapport aux savoirs- Réussite scolaire - Trajectoire socioscolaire- Élèves du secondaire- Origine haïtienne - Contexte scolaire défavorisé.

ABSTRACT

The research explores the relationship with school and with scholastic knowledge of young native Haitians in disadvantage academic context. Considering some contrasting trajectories of students academically successful, vulnerable students, and students who dropout, it examines the processes that contribute to socio-academic achievement among the first group and to less successful outcomes among the latter two groups by exploring the meaning that these youths attach to school and to the act of learning. The research also documents the way this meaning is constructed in the youths' socio-academic pathways.

This approach, based on in-depth biographical interviews, generated explanatory hypotheses regarding a residual variance that remained unexplained by quantitative studies. It also enhances Charlot's perspective (2001), which has been considered overly student-centred (Thésée, 2003). While the student is at the centre of this approach, his/her relationship with academic knowledge is analyzed by exploring the pathway of academic, family and community-based socialization. It examines these in terms of the perspective of the youths themselves as well as that of parents, teachers and other significant people involved in this trajectory.

The results indicate that these youths' relationship with school and with academic knowledge appears to be more complex and more critical among students who succeed academically and who recognize the value of school for developing skills, acquiring qualifications and socializing. These students actively engage in their learning. In contrast, students who experience difficulties put greater emphasis on socialization and qualifications and put less effort into their schooling. Their relationship with academic knowledge, similarly to that of youths who drop out of school, is sometimes characterized by a lack of meaning and disengagement. However, beyond these broader tendencies, the youths' relationship with school and with academic knowledge plays out differently for each youth depending on specific personal, family and social

characteristics, the academic knowledge considered, and the way teachers transmit this knowledge.

Lastly, the results highlights the student's role as an actor in this process, as well as the active role played by the main environments in which the student moves. The school is particularly challenged. Students denounce the scriptural scholastic form, perceived monotonous, heavy and rigid. Besides, according to them, some teaching practices do not promote learning (Fabre, 2007; Pépin, 1994). The research also highlights the importance of values, practices and cohesion, of the family. Finally, the research emphasizes the influence of the network of peers and community settings. Learning and succeeding in school emerge as an individual and social challenge that involves collective mobilization.

Keywords: Relationship with knowledge - Academic achievement – Social and educational pathways - High School students - Haitian origin - disadvantage academic context

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT	iii
SOMMAIRE	V
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES FIGURES	IX
LISTE DES SIGLES	X
REMERCIEMENTS	XII
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE	5
1.1. L'immigration au Canada et au Québec	5
1.1.1. Les grandes vagues d'immigration.....	6
1.1.2. Les défis liés à l'intégration des immigrants.....	7
1.1.3. Les défis spécifiques à l'intégration des minorités visibles.....	12
1.2. La communauté haïtienne à Montréal	16
1.2.1. L'immigration et l'implantation de la communauté à Montréal.....	16
1.2.2. L'intégration sociale et économique.....	18
1.2.3. La situation des familles.....	22
1.2.4. L'image collective de la communauté dans la société d'accueil.....	24
1.3. La situation socioscolaire des jeunes	26
1.3.1. La réussite scolaire.....	26
1.3.2. Les relations sociales à l'école.....	32
1.3.3. L'ancrage identitaire et l'intégration socioscolaire.....	34
1.4. Problème de recherche	37
1.4.1. Les enjeux de la réussite scolaire.....	37
1.4.2. Les enjeux de la réussite scolaire en contexte de défavorisation et de minorité : le cas d'élèves d'origine haïtienne.....	38

1.4.3.	Le rapport aux savoirs comme perspective d'étude : l'élève-sujet, la complexité et la singularité de l'expérience socioscolaire.....	39
2.	CADRE CONCEPTUEL	43
2.1.	Les facteurs généraux liés à la réussite et l'échec scolaire	43
2.1.1.	Le milieu socioculturel d'origine de l'élève.....	46
2.1.2.	L'environnement scolaire	58
2.1.3.	Les caractéristiques de l'élève	64
2.1.4.	Les effets croisés des contextes familial et scolaire et la relation école-familles.....	72
2.2.	Les facteurs de réussite scolaire propres aux groupes immigrés et minoritaires	75
2.2.1.	Les facteurs liés au processus d'acculturation.....	75
2.2.2.	Le contexte pré et post migratoire	78
2.2.3.	Les relations interethniques dans la société	81
2.2.4.	Les processus structurels et institutionnels selon les théories critiques	86
2.3.	La perspective du rapport à l'école et au(x) savoir(s)	90
2.3.1.	Le concept de rapport au savoir chez l'équipe ESCOL.....	91
2.3.2.	Le rapport au savoir scolaire : la typologie de l'équipe ESCOL	94
2.3.3.	Le rapport à l'école et aux savoirs des élèves : d'autres contributions	98
2.3.4.	La construction du rapport aux savoirs scolaires	105
2.3.5.	Synthèse : rapport aux savoirs chez les élèves d'origine immigrée et de milieux défavorisés.....	108
3.	CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	112
3.1.	Posture épistémologique	112
3.2.	Méthode : une étude multicas à caractère biographique	114
3.3.	Le recrutement des participants	115
3.3.1.	La procédure de recrutement	115
3.3.2.	Les jeunes.....	120
3.3.3.	Les parents, enseignants et autres personnes significatives.....	124
3.4.	Instruments.....	125
3.4.1.	L'entretien approfondi à caractère biographique.....	126
3.4.2.	Le bilan de savoir des jeunes.....	132
3.4.3.	Le journal de bord de la chercheure	134
3.5.	Traitement et analyses des données	134

3.5.1.	Le codage	135
3.5.2.	L'analyse des récits	138
3.6.	Forces et limites des choix méthodologiques	140
3.7.	Précautions éthiques.....	142
4.	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	144
4.1.	Trajectoires des élèves en réussite scolaire	144
4.1.1.	Olivier : la fierté de réussir inscrite dans une lignée familiale.....	145
4.1.2.	Gaëlle : la volonté de réussir « pour être choyée » par la vie	157
4.1.3.	Germain : la réussite entre dépassement de soi, reconnaissance socio-identitaire et vie future	167
4.1.4.	Laura : « la réussite c'est important, mais j'ai ma vie aussi »	178
4.1.5.	Les trajectoires des élèves en réussite : vers un schème	193
4.2.	Trajectoires des élèves au parcours vulnérable.....	206
4.2.1.	Vanessa : « Je pourrais faire mieux, mais... »	206
4.2.2.	Julien : « on apprend à l'école mais en même temps on n'apprend pas vraiment»	213
4.2.3.	Patrice : « je détestais l'école... à un moment donné, on m'a lâché ».....	222
4.2.4.	Andy : le décrochage de l'intérieur	232
4.2.5.	Les trajectoires vulnérables : vers un schème.....	248
4.3.	Trajectoires des jeunes en décrochage scolaire	262
4.3.1.	Nadia : il n'y avait pas de place pour l'école dans ma vie.....	262
4.3.2.	Joël : entre école « migratoire » et école buissonnière.....	268
4.3.3.	Jimmy : « l'école était une prison, l'armée pour enfants ».....	275
4.3.4.	Les trajectoires des jeune en décrochage : vers un schème	286
4.4.	Discussion finale : le continuum du parcours scolaire	298
4.4.1.	Le rapport aux savoirs des jeunes confronté à la typologie de Charlot	298
4.4.2.	Les éléments qui structurent le rapport aux savoirs scolaires	307
4.4.3.	Quelle constellation pour quel type de rapport aux savoirs et trajectoire socioscolaire ?	318
	CONCLUSION GENERALE	321
	BIBLIOGRAPHIE.....	327
	ANNEXES.....	XIII

Liste des tableaux

TABLEAU 1. REPARTITION DE LA COMMUNAUTE HAÏTIENNE ET DE L'ENSEMBLE DE LA POPULATION CANADIENNE SELON LE GROUPE D'AGE.....	18
TABLEAU 2. REVENUS MOYENS EN DOLLARS CANADIENS DE LA COMMUNAUTE HAÏTIENNE ET DE L'ENSEMBLE DE LA POPULATION CANADIENNE, SELON LE GROUPE D'AGE ET LE SEXE	19
TABLEAU 3. PROFIL SOCIOSCOLAIRE DES ELEVES DU SECONDAIRE DES COMMUNAUTES NOIRES	28
TABLEAU 4 : PROFIL DES PARTICIPANTS.....	121
TABLEAU 5 : LES TRAJECTOIRES DE REUSSITE-SYNTHESE.....	191
TABLEAU 6 : LES TRAJECTOIRES VULNERABLES-SYNTHESE	246
TABLEAU 7 : LES TRAJECTOIRES DE DECROCHAGE-SYNTHESE.....	285

Liste des figures

FIGURE 1 : NOYAU CONSTITUTIF DE CHAQUE CAS..... 115

FIGURE 2 : LE CONTINUUM DU PARCOURS SCOLAIRE : DE LA REUSSITE AU DECROCHAGE.... 319

Liste des sigles

CCCI Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration

CIC Citoyenneté et Immigration Canada

CLSC Centres Locaux de Services Communautaires

CGTSIM Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de l'île de Montréal

CSE Conseil supérieur de l'Éducation

CNCOH Conseil National des Citoyens et Citoyennes d'Origine Haïtienne

CPJ Conseil permanent de la jeunesse

CSIM Conseil Scolaire de l'île de Montréal

DRHC Développement des ressources humaines Canada

MELS Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ Ministère de l'Éducation du Québec

MICC Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles

À mon père

Remerciements

Mes sincères remerciements vont tout d'abord à Fasal Kanouté, ma directrice de thèse. Après m'avoir accompagnée à la maîtrise, elle m'a fortement encouragée à me lancer dans le projet de thèse et son soutien a été exceptionnel du début à la fin. Merci Fasal pour ton intérêt attentif, ta disponibilité, ton ouverture, tes encouragements.

Je remercie également les membres du jury pour leurs conseils et leurs encouragements depuis l'examen de synthèse.

Un grand merci à tous les participants de la recherche pour leur disponibilité et leur confiance, et aux organismes communautaires qui m'ont aidée à les contacter.

Merci enfin aux proches qui m'ont soutenue : les amis, les membres de ma famille. Merci particulièrement à Thibaut pour son appui continu.

Je remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH-2009-2011) et le Fonds Québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC, 2011-2012) pour la bourse doctorale accordée dans le cadre de cette recherche.

INTRODUCTION

La réussite scolaire fait l'objet d'une grande préoccupation dans la société québécoise. Les différents secteurs (éducatifs, sociaux, politiques, économiques) de la population s'inquiètent notamment du taux alarmant de décrochage scolaire, de ses impacts sur le bien-être et la qualité de vie individuelle et sur le développement social, culturel et économique en général. Plusieurs réformes et mesures gouvernementales ont été mises en place pour favoriser une meilleure réussite des élèves. Depuis 2009 notamment, le programme du ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) de lutte contre le décrochage scolaire s'est fixé pour objectif de relever le taux d'obtention du diplôme de 69 % à 80 % d'ici 2020. Le plan d'action ministériel cible en particulier les milieux et populations vulnérables.

Parmi ces populations vulnérables, un groupe retient ici notre attention : les élèves québécois d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé. Ils font partie des élèves qui rencontrent le plus grand nombre de difficultés scolaires. Depuis les années 1970, ils sont signalés comme ceux qui présentent les taux de retard, d'échec et d'abandon scolaire les plus élevés par rapport à la moyenne des élèves québécois natifs ou d'origine immigrée.

Cette situation se révèle préoccupante, car si ces jeunes ne parviennent pas à obtenir un diplôme, ils se retrouvent démunis dans une société de compétences et de qualifications et s'enlisent dans le cercle de la pauvreté. En effet, la communauté haïtienne rencontre déjà d'importants problèmes d'insertion sociale. Le taux de chômage y est deux fois plus élevé que dans la population générale (Statistique Canada, 2007) et une majorité de ses membres vit dans des conditions précaires dans les quartiers les plus pauvres de Montréal. Ces quartiers sont souvent cités dans les médias en rapport avec des actes de violence et de délinquance. Les facteurs de vulnérabilité se cumulent en amont et en aval dans l'expérience socioscolaire des élèves d'origine haïtienne et ils apparaissent presque victimes d'un système qui les dépasse.

Pourtant, il existe aussi des réussites scolaires et sociales dans ces mêmes milieux (Lafortune, 2006 ; Potvin, 2000 ; Robergeau, 2007). Si celles-ci sont jugées insuffisantes et sont souvent méconnues, elles témoignent que le déterminisme social peut être bousculé, tant du point de vue de l'action politique que de la mobilisation de différentes ressources personnelles et de contexte. En outre, il devient intéressant d'examiner les processus qui concourent à la réussite socioscolaire des uns et à la moindre réussite des autres.

La recherche aborde cette question sous l'angle du rapport à l'école et aux savoirs scolaires. Cette perspective nous semble intéressante, car sans nier le poids des contraintes structurelles, elle met en exergue le rôle d'acteur de l'élève qui, à travers sa socialisation familiale, communautaire et scolaire, donne un sens particulier à l'école et à l'acte d'apprendre. Ce sens est alors au cœur de sa mobilisation (ou non) envers le travail scolaire.

Cette problématique du sens a particulièrement marqué notre propre parcours socioscolaire. Aussi loin que nous pouvons remonter dans nos souvenirs d'apprenante, comprendre le pourquoi, à quoi ça sert, où ça mène... a été une préoccupation. En classe, nous n'osions pas toujours exprimer cette préoccupation et, même dans le cas contraire, nombre de questions sur le sens, les liens à faire, etc., sont restées sans réponses ou sans réponses satisfaisantes. Comme beaucoup d'élèves, nous avons soupiré et baillé d'ennui parfois en attendant la sonnerie qui viendrait nous libérer ! Nous ne percevions pas le pouvoir libérateur des savoirs (Meirieu, 1993). Mais nous gardons aussi le souvenir d'expériences d'apprentissage mémorables en classe et ailleurs, grâce à des enseignant(e)s passionné(e)s et dynamiques qui piquaient notre curiosité, grâce à des passeurs du milieu familial, du quartier et du groupe de pairs qui nous incitaient à aller toujours plus loin, sans nous arrêter à l'obstacle. Sans les nommer, nous leur rendons hommage à travers cette thèse.

Le questionnement sur le sens de l'école et des savoirs scolaires revient dans de nombreux témoignages relatés dans des romans autobiographiques (Pennac, 2007) et dans les médias. Les expériences ne sont jamais tout à fait tranchées, mais il ressort

clairement que certaines personnes plus que d'autres se « retrouvent » à l'école et parviennent à y donner du sens et à s'engager dans les apprentissages. Beaucoup d'autres se disent « perdus » dans la routine scolaire et, ne serait-ce l'éventualité des retrouvailles avec les amis, aller à l'école reviendrait souvent à « aller chaque jour au chagrin », pour reprendre les propos du chanteur Renaud (dans *C'est quand qu'on va où ?*). Au fur et à mesure que certains élèves perdent prise sur les activités scolaires, le désintérêt et le désengagement s'installent et conduisent à l'absentéisme, voire au décrochage pour ceux qui ne sont plus astreints par l'obligation scolaire. Cette situation a des répercussions sociales et économiques importantes sur les collectivités.

Les réformes éducatives modernes et les réformes québécoises comprises insistent sur la nécessité de mettre en place des activités scolaires significatives pour les élèves (MEQ, 2001). Les écoles et commissions scolaires également sont à l'affût d'initiatives novatrices pour intéresser les élèves et les retenir à l'école (sorties, voyages, etc.). C'est dans cette veine, que, récemment, au niveau national en Grande-Bretagne (2008) et dans certaines localités en France (2009), les établissements ont décidé de payer les élèves en fonction de leur assiduité. Cette décision a relancé une grande polémique dans le milieu de l'éducation, où on évoque une « perversion du sens » de l'école. Toutefois, elle témoigne de l'ampleur d'un phénomène qui laisse nombre de responsables scolaires impuissants.

Comment cette problématique intervient-elle dans la trajectoire d'élèves d'origine haïtienne ? Quel rapport à l'école et aux savoirs développe les élèves en réussite versus ceux en difficulté ou en décrochage scolaire ? Comment ce rapport se construit-il dans une trajectoire ? Telles sont les questions auxquelles nous nous proposons de répondre dans le cadre de cette recherche.

Pour ce, nous décrivons et analysons 11 trajectoires socioscolaires contrastées de jeunes en réussite scolaire (4), au parcours vulnérable (4) et en décrochage (3), en contexte scolaire défavorisé. L'étude multicas repose sur des entretiens individuels approfondis à caractère biographique. Il s'agit d'une biographie à plusieurs voix (Desmet et Pourtois, 1993), croisant le discours du jeune sur sa trajectoire à celui de personnes significatives

de son environnement familial, scolaire et communautaire. Nous plaçons l'élève au centre de la démarche, mais le regard des personnes significatives qui ont joué un rôle dans cette trajectoire permet d'en dégager une vue d'ensemble.

La perspective du rapport aux savoirs scolaires autorise la systémie nécessaire pour interroger le sens que l'élève, comme acteur, accorde à l'école, la manière avec laquelle il appréhende l'expérience scolaire dans sa complexité et sa singularité, le poids qu'il attribue à l'impact de différents tuteurs de résilience sur sa trajectoire, tuteurs qui peuvent être autant des individus que des contextes sociaux (école, famille, communauté, société).

La thèse comprend cinq chapitres. Le premier chapitre de la problématique souligne les enjeux de la réussite scolaire pour les élèves d'origine haïtienne. Ces élèves étant d'origine immigrée, nous commençons par mettre en relief les défis liés à l'intégration des personnes immigrées au Canada et au Québec. Nous analysons dans un deuxième temps la situation de la communauté haïtienne à Montréal et enfin nous abordons la situation socioscolaire des élèves. Le deuxième chapitre, le cadre conceptuel, présente les principales perspectives traitant de la réussite scolaire. Nous abordons la question d'un point de vue général puis en considérant les facteurs spécifiques aux élèves immigrés et groupes minoritaires. Enfin, nous présentons notre propre grille de lecture : « le rapport à l'école et aux savoirs scolaires » et nos objectifs de recherche. En lien avec ces objectifs, le troisième chapitre explique et justifie la méthodologie utilisée pour la collecte de données. Nous y explicitons notre posture de recherche et le cadre épistémique dans laquelle elle s'inscrit, puis décrivons les instruments ayant permis de répondre aux objectifs de recherche. Le quatrième chapitre présente et analyse les résultats de la recherche. Nous présentons successivement les trajectoires de réussite, puis les trajectoires vulnérables et enfin les trajectoires de décrochage. Pour chacune de ces catégories, les récits individuels sont suivis d'une analyse transversale. La discussion finale revient sur l'ensemble des trajectoires. Enfin, la conclusion propose quelques recommandations et pistes d'action pour les familles, l'école et la communauté.

1. PROBLÉMATIQUE

Il y a une perception récurrente, plus ou moins bien documentée, que les élèves québécois d'origine haïtienne rencontrent plus de problèmes scolaires que les autres élèves. Ces problèmes s'inscrivent dans un contexte particulier que nous allons essayer de décrire de manière systémique afin de mieux faire ressortir la situation de ces élèves dans ses différentes dimensions et spécificités.

Suivant une logique d'entonnoir, nous décrivons brièvement les grandes phases du flux migratoire en direction du Canada et du Québec en insistant sur les enjeux d'intégration des immigrants et des défis propres à certains groupes ethnoculturels. Nous présentons par la suite la situation de la communauté haïtienne au Québec, ses conditions et défis d'intégration. Enfin, dans un troisième moment, nous nous penchons sur la situation socioscolaire des élèves d'origine haïtienne. Cette problématisation nous permettra de faire ressortir les zones encore inexplorées et la pertinence de notre recherche.

1.1. L'immigration au Canada et au Québec

L'immigration s'explique par différents facteurs, à la fois individuels et contextuels. Les candidats à l'immigration décident le plus souvent d'immigrer pour s'assurer un avenir meilleur, mais certains sont aussi poussés par l'esprit d'aventure, le désir de voir du pays et de faire des expériences nouvelles. Les pays accueillants adoptent également des politiques d'immigration plus ou moins explicites en fonction des enjeux de développement démographique, économique, politique, social, culturel et identitaire des peuples. Le contexte international influence aussi les mouvements migratoires et les politiques d'immigration qui sont adoptées par les pays.

Le Canada a connu plusieurs vagues d'immigration au cours de son histoire et, aujourd'hui, la population générale est composée de personnes originaires de plus de 150 pays (CIC-Citoyenneté et Immigration Canada, 2008). Dans cette première partie de la problématique, nous faisons un retour rapide sur ces grandes vagues d'immigration et le processus d'adaptation des immigrés.

1.1.1. Les grandes vagues d'immigration

Comme pour beaucoup d'autres peuples, l'immigration est au cœur de l'histoire du Canada et du Québec. Selon les fouilles archéologiques, les premiers habitants du territoire, les Amérindiens, auraient vraisemblablement émigré d'Asie, il y a environ 25 000-50 000 ans. À cette époque de glaciation, les continents asiatique et américain auraient été proches et faciles d'accès par le détroit de Béring. Ces immigrants d'Asie seraient arrivés par vagues successives de petits groupes de chasseurs nomades et se seraient étendus sur tout le continent américain.

Le continent est alors inconnu des Européens et il le restera jusqu'à la fin du 15^e siècle. La « découverte » de l'Amérique en 1492, par Christophe Colomb, ouvre la voie à d'autres explorations européennes puis à différentes vagues d'immigration et de colonisation. C'est ainsi qu'en 1534, des immigrants originaires de France arrivent au Canada. Ils s'installent peu à peu sur le territoire qui devient une colonie française au 17^e siècle, baptisée Nouvelle-France. Les guerres et conflits franco-britanniques pousseront la France à céder la colonie à l'Angleterre en 1763, ce qui marque le début d'une immigration d'origine britannique. Les descendants français et ceux d'origine britannique sont considérés comme les deux Peuples fondateurs du Canada, et les Amérindiens les Premières Nations.

D'autres immigrants originaires d'Europe occidentale, de Scandinavie et des États-Unis viendront se joindre à ces trois groupes au cours du 18^e siècle et leur nombre s'élèvera à plus de 12 millions au 19^e siècle (CCCI Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration, 1993). C'est toutefois au 20^e siècle que le Canada connaîtra ses flux migratoires les plus importants avec un taux d'immigrants atteignant 15 % de la population globale. Le 20^e siècle est aussi une période de changement dans les politiques d'immigration du pays. L'immigration, à 90 % d'origine européenne jusqu'en 1969, change graduellement de provenance au profit des pays du Sud qui, depuis 1981, fournissent les trois quarts du flux migratoire.

Selon le dernier recensement de 2006, près du cinquième (19,8 %) de la population totale du Canada est né à l'étranger, soit la plus forte proportion enregistrée en 75 ans et

la deuxième plus importante au monde (après l'Australie). Cette proportion pourrait atteindre entre 25 % et 28 % en 2031, avec près de la moitié (46 %) des Canadiens de 15 ans et plus qui seraient nés à l'étranger ou qui auraient au moins un parent né à l'étranger (Statistique Canada, 2010). Les immigrants nés en Asie et au Moyen-Orient constituent le groupe le plus important des nouveaux arrivants en 2006 (58,3 %), suivis des immigrants nés en Europe (16,1 % contre 61,6 % en 1971), des immigrants nés en Amérique centrale, en Amérique du Sud et dans les Antilles (10,8 %) et des nouveaux arrivants nés en Afrique (10,6 %) (Statistique Canada, 2009).

Le Québec a connu une tendance similaire avec une forte immigration européenne et américaine jusqu'à la moitié du vingtième siècle et un tournant qui marque une consolidation du flux migratoire en provenance des pays du Sud à partir des années 1960. Le pourcentage d'immigration y a toutefois toujours été plus faible que dans le reste du Canada. Il passe de 1 % en 1871 à 5,4 % en 1951, pour atteindre 9,4 % en 1991 et se stabiliser autour de 10 % ces dernières années (Benjamin, 2001; CCCI, 1993; Statistique Canada, 2009).

La baisse de l'immigration européenne et les besoins en main-d'œuvre conduisent le Canada à ouvrir plus largement ses portes aux immigrants issus de l'Asie et du Moyen-Orient. Dans le même mouvement, le Québec s'ouvre aux immigrés originaires des Caraïbes, d'Amérique Centrale et du Sud, d'Orient et d'Afrique (Statistique Canada, 1994). C'est dans ce contexte que les premières vagues d'immigrés d'origine haïtienne arrivent au Québec. Depuis cette période, Haïti fait partie des principaux pays sources, sur plus de 150 pays d'origine des immigrés (CIC, 2008).

L'intégration de ces immigrés à la société canadienne et québécoise pose cependant de nombreux défis, et ce, particulièrement pour certains groupes immigrés et minoritaires.

1.1.2. Les défis liés à l'intégration des immigrés

L'intégration des immigrés n'est pas toujours perçue de manière uniforme suivant la dimension sur laquelle on met l'accent. Certains chercheurs considèrent qu'elle se mesure par un ensemble de critères objectifs que sont l'adaptation et la participation

économique, sociale, politique et culturelle. Elle comprendrait en outre des dimensions subjectives relatives à la reconnaissance du groupe dans la société et au sentiment d'appartenance au pays d'accueil (Labelle, Field et Icart, 2007).

La dimension culturelle de l'intégration retient souvent l'attention, car elle renvoie à des enjeux d'appartenance et identitaires très sensibles, touchant par exemple à la langue et à la religion. La dimension culturelle est ainsi à l'origine des différences dans les politiques d'immigration québécoises et canadiennes. Bien que l'immigration relève de prérogatives fédérales, la province francophone du Québec jouit d'une certaine autonomie en la matière depuis les années 1960.

L'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains établit le partage des responsabilités entre le Québec et le Canada en matière d'immigration. Sommairement, le Québec assure la sélection des immigrants du volet économique, des réfugiés se trouvant à l'étranger et des demandes traitées pour des considérations humanitaires ou d'intérêt public. Le Québec délivre un certificat de sélection aux candidats qui satisfont à ses exigences. Les immigrants de la catégorie du regroupement familial ne font pas l'objet d'une sélection. Le traitement des demandes d'asile présentées au Canada est de la responsabilité exclusive des autorités fédérales. (MICC, 2012, p. 7)

Selon Lenoir-Achdjian et Morin (2008), le Québec s'est doté de politiques qui visent non seulement au renouvellement démographique, au développement économique, mais aussi à la protection de la culture québécoise. Le choix des pays de provenance des flux migratoires et les modalités d'intégration visent particulièrement à préserver et à promouvoir la langue française dans l'espace nord-américain dominé par l'anglais (préférence pour une immigration de pays francophones et adoption de la Loi 22 en 1974, faisant du français la langue officielle du Québec).

Ainsi, l'immigration induit une dynamique de réaménagement identitaire sur les immigrants comme individus et comme groupe, mais également sur la société d'accueil. Cette dynamique se cristallise souvent sur des débats relatifs à des chocs culturels ou à des conflits de valeurs. Dans tous les cas, les enjeux culturels de la cohésion sociale sont posés, avec des présupposés politico-idéologiques variables selon les acteurs. Camilleri (1989) définit la culture comme suit :

L'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques (Camilleri, 1989, p.27)

La culture renvoie à la langue, aux valeurs, aux normes, aux croyances, aux manières de faire et d'être, que l'individu acquiert au fil de sa socialisation dans la famille, à l'école et dans d'autres institutions et espaces de son milieu d'appartenance. Le modèle culturel représente une sorte de prisme à partir duquel l'individu appréhende la réalité et lui donne sens. Toutefois, si chacun est un « porteur de culture », il n'y est pas figé et est en mesure de l'objectiver, de choisir, de redéfinir ou de rejeter des éléments qui ne lui conviennent pas. La culture n'est pas non plus réifiée et est une construction sociohistorique dont les frontières sont dynamiques (Kanouté, 2007a).

La proximité culturelle des immigrants avec le groupe majoritaire de la société hôte a été souvent avancée comme un facteur d'intégration important, et a été au cœur des politiques d'immigration nord-américaines jusqu'à la moitié du vingtième siècle. Ainsi, après la colonisation, les immigrants provenant de France, du Royaume-Uni et des États-Unis sont considérés au Canada comme « les plus acceptables sur le plan culturel » (CIC, 2007). Les gouvernements successifs vont faire en sorte d'encourager cette immigration préférentielle et d'assurer son intégration sociale et économique : des terres à cultiver sont octroyées aux immigrants à leur arrivée, l'installation rapide des familles est facilitée, de même que la participation à la vie sociopolitique grâce à l'accès après un an à la citoyenneté canadienne.

Cependant, ce processus d'accueil préférentiel est lu de manière critique par les observateurs : il ne démontre pas seulement la capacité d'intégration des groupes qui en bénéficient, il est aussi révélateur d'une approche discriminatoire qui freine l'intégration de ceux qui en sont exclus. L'accueil est ainsi loin d'être le même pour tous les ressortissants de l'Empire britannique (Indes orientales), de l'Europe (pays de l'Est) ou d'autres groupes d'immigrants perçus « non assimilables ». Les politiques d'immigration sont particulièrement racistes envers les Noirs jugés inadmissibles sur le territoire. La

présence de Noirs remonte au 17^e siècle et elle est relativement tolérée jusqu'au 19^e siècle dans le cadre d'une certaine pratique de l'esclavage (Milan et Tran, 2004). Toutefois, des mesures sont prises pour limiter leur arrivée des États-Unis et des îles britanniques comme la Jamaïque. La présence des Asiatiques (Japonais et Chinois) à Vancouver en 1907 suscite également des soulèvements au sein de la population et conduit le gouvernement à réduire drastiquement les entrées annuelles. Après le bombardement de Pearl Harbor par le Gouvernement japonais en 1942, une loi est promulguée pour expulser les immigrés et Canadiens d'origine japonaise. De nouvelles lois sont aussi adoptées en 1953 pour exclure les minorités visibles (CIC, 2007). Plus l'immigré est différent par ses valeurs, sa langue, la couleur de la peau, la manière de se vêtir, le style de vie, plus les incompatibilités perçues augmentent et plus son intégration à la société est posée comme problématique (Berry, 1991).

Cependant, les besoins du marché de l'emploi forcent à la modification des politiques. Les importants besoins de main-d'œuvre dans la construction des chemins de fer exigent des travailleurs disposés à tolérer les faibles salaires et les pénibles conditions de travail. Sous la pression du milieu des affaires, le Canada en vient à élargir sa politique d'immigration à l'égard de travailleurs immigrés moins « acceptables » culturellement que les immigrants d'origine britannique et américaine (CIC, 2007).

Il apparaît ainsi que l'immigration est un choix politique et économique qui favorise l'accumulation de capital (Cordeiro, 1983; Labelle, Larose et Piché, 1983). Dans les pays occidentaux de forte immigration comme la France, les États-Unis et le Canada, « l'immigration est "pratiquée" comme un moyen de faire baisser le coût global d'entretien (...) d'une main d'œuvre en exercice, et de réduire les coûts liés au retrait de travailleurs du marché du travail » (Cordeiro, 1983, p.111). L'augmentation des besoins en main-d'œuvre favorise une politique d'ouverture à l'immigration, et la saturation du marché de l'emploi un durcissement des règles d'entrée.

Des facteurs concomitants vont aussi entraîner la fin des politiques d'immigration racistes au Canada (comme les États-Unis). Après la Deuxième Guerre mondiale, l'Europe mobilise ses ressources pour relancer son économie et est moins favorable à

l'émigration. L'immigration européenne chute au Canada comme aux États-Unis. Les nouveaux liens existant entre le Canada et d'autres régions, comme la Caraïbe, ne lui permettent plus d'afficher ouvertement une politique d'immigration raciste. La Déclaration universelle des droits de l'homme en 1949 et l'adoption de la Charte canadienne des droits et libertés à la même époque rendent aussi ces politiques inacceptables. Le Canada ouvre donc plus largement ses portes et la province du Québec, en pleine phase de modernisation, en fera autant envers les immigrants antillais, de Jamaïque, de Trinidad et Tobago, de Barbade et d'Haïti.

Néanmoins, les stéréotypes relatifs à la langue « incompréhensible » de ces immigrés non européens, à leur religion « étrange » ou à leur méconnaissance de la démocratie justifient les politiques d'assimilation. Selon celles-ci, les immigrés doivent renoncer à leur culture d'origine en faveur de la culture du pays d'accueil. On compte notamment sur l'école comme instrument pour « convertir les étrangers en Canadiens », « pour en faire des gens propres, instruits et fidèles au Dominion et à la Grande-Bretagne » (CIC, 2007). Il faudra encore quelques décennies pour que ces politiques soient remplacées par le multiculturalisme canadien ou l'interculturel québécois.

Avec l'évolution des contextes et des besoins, les politiques d'immigration changent. Certains chercheurs estiment que l'intégration des immigrants nécessite également du temps. D'après Muchielli :

L'intégration est un processus historique qui se déroule toujours sur plusieurs générations et qui ne rencontre aucun obstacle majeur tant que les populations concernées (quelle que soit leur origine) ont les moyens socio-économiques de s'y impliquer, c'est-à-dire de pouvoir acquérir par le travail le minimum de moyens nécessaires pour réussir leur installation et préparer décemment l'avenir de leurs enfants (Muchielli, 1998, p.272).

Colin (1993) souligne que l'immigration est souvent présentée comme une rencontre, mais est en réalité « une relation asymétrique, non de réciprocité. Elle est une confrontation, ne devient coopération que peu à peu, si l'arrivant et l'accueillant s'efforcent, l'un et l'autre, de tendre à une solidarité voulue, conquise, entretenue » (Colin, 1993, p. 32). Les nouvelles générations contribuent notamment au changement de par les ponts qu'elles parviennent à créer entre les différents membres de la société.

Toutefois, l'arrivée d'un grand nombre d'immigrés non européens permet de constater que ces derniers ne suivent pas ce parcours linéaire. Au-delà de plusieurs générations, ils présentent des formes variées d'intégration scolaire, socioéconomique et culturelle et certains groupes en particulier, font face à de nombreux obstacles (Portes et MacLeod, 1996 ; Portes et Zhou, 1993; Silberman et Fournier, 2006).

Ces considérations peuvent permettre d'éclairer les défis auxquels font face au Canada, les groupes dits de « minorités visibles ».

1.1.3. Les défis spécifiques à l'intégration des minorités visibles

L'expression « minorités visibles » a été créée par le gouvernement fédéral canadien dans les années 1980 pour gérer les programmes d'équité en emploi et redresser les inégalités liées à la discrimination vécues par les groupes ciblés. L'article 3 de la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* de 1995 précise que

font partie des minorités visibles « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». La variable Population des minorités visibles comprend les catégories suivantes : Chinois, Sud-Asiatique, Noir, Philippin, Latino-Américain, Asiatique du Sud-Est, Arabe, Asiatique occidentale, Coréen, Japonais (Statistique Canada, 2009).

Si le terme apparaît dans les années 1980 dans le discours officiel, la présence de minorités visibles sur le sol canadien et québécois remonte au début du 19^e siècle, comme nous l'avons vu précédemment. La création du terme témoigne ainsi de la plus grande sensibilisation des gouvernements aux problèmes spécifiques rencontrés par ces groupes. Le terme de minorités visibles est toutefois assez contesté dans le milieu de la recherche et parmi les membres des groupes ainsi désignés. On critique notamment l'accent mis sur la « race » comme donnée objective et les impacts négatifs de cette catégorisation formelle qui peut contribuer à renforcer l'assignation identitaire et le sentiment de non-appartenance. L'expression « groupe racisé » est parfois privilégiée, car selon les auteurs, elle « a l'avantage de mettre en évidence le processus construit de la biologisation de l'altérité » (Labelle *et al.*, 2007, p.9).

Selon le recensement de 2006, la population canadienne compte 22 % de personnes issues d'une minorité visible. Au Québec, ce pourcentage est de 8,8 %. Au Canada, les

groupes de minorité visible les plus importants numériquement sont les Sud-Asiatiques (25 %), les Chinois (24 %) et les Noirs (15,5 %), tandis qu'au Québec ce sont les Noirs (28,7 %) suivis des Arabes (16,6 %) et des Latino-Américains (13,6 %) (Statistique Canada, 2008). Par rapport aux populations canadienne et québécoise en général, les membres de minorités visibles sont en moyenne plus jeunes et possèdent un niveau de formation plus élevé, avec une proportion plus importante de personnes à avoir obtenu un baccalauréat ou un grade supérieur. Toutefois, différentes publications gouvernementales et des recherches indépendantes montrent que ces groupes se heurtent à de plus nombreux obstacles dans leur processus d'intégration (Chicha, 2009; CPJ, 2004 ; Labelle *et al.*, 2007 ; Lenoir-Achdjian et Morin, 2008).

Ainsi, selon les données statistiques traitées par Picot et Sweetman (2005), les Canadiens d'origine immigrée des pays non traditionnels (hors Europe de l'Ouest et Amérique du Nord) ont des revenus beaucoup moins importants que les Canadiens non immigrants. L'écart s'est creusé de manière importante entre les gains de ces deux groupes dans les années 1990, comparativement aux années 1970, alors que paradoxalement, le niveau de scolarité des immigrants arrivés à cette période était plus élevé. L'origine nationale explique donc une grande part de l'écart constaté, outre les considérations relatives au contexte économique canadien, à la qualité de la formation des immigrants et leurs compétences linguistiques.

Les données de l'Enquête longitudinale sur l'établissement des nouveaux immigrants au Québec dans les années 1990 vont dans le même sens (Piché, Renaud et Gingras, 2002 ; Renaud, Piché et Godin, 2003). Elles montrent que jusqu'à dix ans après leur arrivée les immigrants originaires de l'Amérique du Sud, des Antilles et de l'Amérique centrale sont désavantagés dans l'accès direct aux emplois de bon statut, par rapport à ceux originaires de l'Europe de l'Ouest et de l'Amérique du Nord. Les immigrants qui éprouvent le plus de difficulté à s'insérer sur le marché de l'emploi sont par ordre d'importance : les originaires d'Amérique du Sud et Caraïbes (38,2 %), les originaires d'Asie du Sud, de l'Est et du Pacifique (35,6 %), ceux du Moyen-Orient et Afrique du Nord (31,7 %) et ceux originaires de l'Europe de l'Est (11,6 %).

Des chercheurs notent une polarisation croissante de la société canadienne, avec des gains pour la population « de souche » et une pauvreté grandissante des immigrants qui affecte en particulier les minorités visibles (Lenoir-Achdjian et Morin, 2008; Picot et Sweetman, 2005). La situation est semblable au Québec, où les immigrants récents, les minorités visibles et les Autochtones¹ sont les plus touchés par la pauvreté (Chicha et Charest, 2008; Cousineau et Bourdabat, 2009). Dans certains cas, les obstacles d'intégration semblent liés au statut temporaire d'immigrant récemment arrivé dans le milieu. Toutefois, il appert que « toutes choses égales par ailleurs », il reste un effet résiduel lié à la discrimination envers les minorités visibles.

Conscients de la situation, le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux ont mis sur pied des programmes d'accès à l'égalité. On observe certes quelques gains récents au sein de la fonction publique, mais ils concernent surtout des femmes et celles-ci occupent des postes à un échelon faible de la hiérarchie (Lenoir-Achdjian et Morin, 2008). La situation semble particulièrement préoccupante au Québec où les revenus des minorités visibles sont les plus faibles au Canada (Labelle *et al.*, 2007).

Jusqu'ici nous nous sommes particulièrement penchée sur l'insertion en emploi, car c'est d'abord cette intégration fonctionnelle qui permet aux individus et groupes de s'investir dans les autres dimensions de leur adaptation globale à la société (Lenoir-Achdjian et Morin, 2008; Safi, 2006). Toutefois, les immigrants et membres de minorités visibles font face à d'autres types de problèmes au Québec et ailleurs au Canada, en ce qui concerne l'accès au logement et aux lieux publics, les relations avec la police (profilage racial), l'accès à l'éducation (Leloup et Zhu, 2005; Lenoir-Achdjian et Morin, 2008; Mwarigha, 2002). Les personnes d'origine arabe sont particulièrement

¹ La situation des peuples autochtones ou premières nations est très proche de celle des minorités visibles au point de vue de l'intégration économique, sociale et culturelle. Ils représentent aussi un groupe minoritaire soit « un groupe de personnes qui, en vertu de caractères physiques ou culturels, reçoit un traitement « différentiel » ou inégal, et se considère comme faisant l'objet d'une discrimination collective » (d'après With dans Juteau, 1994). Cependant, contrairement aux minorités visibles ou racisées, le statut de minoritaire des peuples Autochtones est le fruit d'une histoire de conquête et de colonisation et s'inscrit dans un rapport sociohistorique de domination. Les survivances de ce rapport historique se manifestent dans le statut social dégradé de ces groupes, leur niveau et type de pouvoir limités, leur absence/manque de contrôle de l'appareil d'État (Juteau, 1994 ; Kanouté, 2002).

ciblées par les discriminations depuis les attentats du 11 septembre 2001, les guerres du Moyen-Orient et les tensions soulevées par le débat sur les accommodements raisonnables au Québec en 2008 (Lenoir-Achdjian et Morin, 2008). Quant aux minorités noires, elles connaissent les conditions de vie les plus précaires et ses membres sont plus nombreux à manifester un sentiment de non-appartenance et de non-reconnaissance sociale (Dei, Zine, Karumanchery, James-Wilson et James, 2000 ; Labelle *et al.*, 2007).

La situation des communautés noires affecte particulièrement les jeunes générations qui présentent les taux de décrochage scolaire les plus élevés à Toronto et à Montréal. Selon les chiffres du conseil du Toronto District School Board (TDSB, 2009), 30 % à 40 % des jeunes Noirs anglophones ont abandonné l'école entre 2000 et 2005, comparativement à 23 % des jeunes Canadiens « de souche ». Leur perception de l'environnement scolaire est aussi la plus négative comparée à celle des élèves des autres groupes ethnoculturels. Ils sont notamment plus nombreux à relater une perception de traitement différentiel selon « la race » de la part du personnel scolaire (Codjoe, 2001; Dei, 1996; Ruck et Wortley, 2002; Smith, Schneider et Ruck, 2005).

À Toronto, la préoccupation des parents pour cette problématique a conduit à l'ouverture d'une école afrocentriste à la rentrée 2009. Suivant le modèle américain d'école ethnique, celle-ci se propose de relever le défi de la réussite scolaire des jeunes Noirs en misant sur la valorisation de leur histoire et culture d'origine, et l'embauche d'un personnel majoritairement noir, censé servir de modèle aux élèves. Cette initiative ne soulève pas l'unanimité au sein des communautés noires du Canada et a été très contestée au niveau national, voire international (Hirtzmann, 19 septembre 2009). Malgré les limites éventuelles d'une telle tentative, elle témoigne d'une prise de conscience des enjeux identitaires liés à la réussite scolaire et à la nécessité d'une mobilisation communautaire pour y faire face. Nous pensons qu'il faudrait rappeler que cette initiative renvoie d'une certaine manière à la problématique des écoles dites ethnospécifiques (écoles arménienne, grecque, musulmane, juive), les frontières de l'ethnicité pouvant se structurer avec divers marqueurs identitaires (Kanouté, 2007a; Mc Andrew, 2001 ; Sercia, 2004).

Cette première partie de la problématique aura permis de situer plus largement les défis auxquels font face les immigrés et les minorités racisées. Dans la section qui suit, nous décrivons plus spécifiquement la situation de la communauté haïtienne à Montréal.

1.2. La communauté haïtienne à Montréal

La communauté haïtienne représente actuellement la dixième communauté non européenne en importance au Canada et la plus importante au Québec (Statistique Canada, 2007). L'intégration des membres de cette communauté à la société québécoise pose de nombreux défis. Cette situation justifie l'intérêt de documenter la trajectoire socioscolaire des jeunes pour mettre en relief les conditions facilitantes à leur intégration et les pierres d'achoppement contre lesquels ils butent. Notre recherche veut contribuer en ce sens.

Avant les années 1950, les Haïtiens étaient très peu nombreux à immigrer. On retrouvait certes des étudiants dans les grandes villes européennes et nord-américaines, mais on ne pouvait pas encore véritablement parler d'immigration. C'est au début des années 1960 que commence l'immigration haïtienne à travers le monde (États-Unis, Caraïbes, Canada, France, Amérique latine) alors que le régime des Duvalier et de ses « tontons macoutes » pousse à l'exil la majeure partie de l'élite intellectuelle (Giles, 1990). Nous avons vu précédemment que cette période coïncide également avec l'abolition des politiques d'immigration canadienne discriminatoires envers les non-Européens.

Depuis les années 1960, la situation sociale, économique et politique haïtienne n'a cessé de s'envenimer et elle a conduit près d'un million et demi de personnes à s'expatrier. Au Canada, la communauté haïtienne est estimée à 82 000 personnes, dont 90 % vit au Québec et plus particulièrement à Montréal (Statistique Canada, 2007). Nous présentons le profil de cette population dans les sections suivantes.

1.2.1. L'immigration et l'implantation de la communauté à Montréal

Les études portant sur l'immigration haïtienne au Québec distinguent généralement deux vagues. Le premier groupe de moins de 600 personnes (Crèvecoeur, 2000) arrive dans les années 1960 et est issu de la classe moyenne haïtienne éduquée. Francophones, ces

Haïtiens possèdent le plus souvent une formation postsecondaire et sont des professionnels de l'éducation, de la santé, de l'administration et de l'ingénierie. Ils arriveront ainsi à point nommé dans le Québec de la « Révolution tranquille » et du renouveau économique où ces secteurs sont en pleine expansion. Leur intégration sociale et professionnelle, et l'intégration à l'école de leurs enfants se fera dès lors sans difficultés majeures ou pour le moins sans grands échos compte tenu par ailleurs de leur faible poids démographique (Icart, 2006; Labelle, 2004).

La situation est la même aux États-Unis où, comme au Québec, ces premiers groupes d'immigrants haïtiens sont considérés comme des réfugiés politiques (Giles, 1990). Ils se distinguent à cet égard de la deuxième cohorte d'immigrants arrivés à partir des années 1970. Ces derniers, plus nombreux², plus souvent créolophones et issus de milieux ruraux et défavorisés, sont davantage considérés comme des immigrés économiques qui essaient d'échapper à la situation de précarité alarmante dans laquelle la dictature a plongé Haïti (Giles, 1990; Labelle, 2004). Avec un niveau de formation beaucoup moins élevé que leurs prédécesseurs, ils arrivent au Québec à un moment où le contexte socioprofessionnel est déjà moins favorable. En effet, un grand pourcentage arrive grâce au regroupement familial favorisé par les nouvelles politiques d'immigration de 1970 et ils sont peu qualifiés. De plus, le Québec (et le Canada en général) fait face à une crise économique et les besoins de main-d'œuvre sont désormais plus importants dans le secteur manufacturier que dans le tertiaire. La combinaison de ces deux facteurs expliquerait le fait que cette deuxième vague ne pourra profiter des mêmes opportunités d'intégration que la première (Icart, 2006; Labelle, 2004). L'arrivée de cette deuxième cohorte d'immigrés soulèvera différents problèmes au sein de la communauté et notamment celui de l'intégration socioscolaire des jeunes.

Depuis cette période, l'immigration haïtienne au Québec s'est poursuivie avec une population plus diversifiée. On parle notamment d'une troisième vague d'entrée importante entre 1980 et 1988 (Crèvecoeur, 2000; Sabatier et Tourigny, 1990). La

² En 1968, les immigrants haïtiens (de la première vague) représentent 1,6 % de la population québécoise, contre 11,6 % en 1978 avec l'arrivée de la deuxième vague (Labelle *et al.*, 1983).

population est estimée à 82 000 personnes en 2007 (Statistique Canada, 2007). Alors que 41 % des membres de la communauté sont désormais des natifs du Québec (Statistique Canada, 2007), ils sont également touchés par les problèmes que rencontraient les nouveaux immigrants des années 1970. Ainsi, contrairement à la tendance classique suivant laquelle les immigrants connaissent une mobilité sociale ascendante d'une génération à l'autre, la situation socioéconomique des personnes d'origine haïtienne ne semble pas s'améliorer au fil du temps. La communauté en général connaît une situation socioéconomique assez précaire et c'est parmi elle que l'on retrouve les familles les plus défavorisées du Québec.

1.2.2. L'intégration sociale et économique

Les données statistiques relatives à l'intégration socioéconomique de la communauté haïtienne ont très peu changé depuis les premières recherches réalisées sur cette communauté (Cyr, 2002; Labelle *et al.*, 1983; Statistique Canada, 2007). La population d'origine haïtienne possède plusieurs atouts qui devraient faciliter son intégration, mais ses forces vives demeurent sous-utilisées par la société. Elle est plus jeune (Tableau 1) que l'ensemble de la population québécoise et canadienne, est relativement aussi scolarisée et maîtrise le plus souvent l'une des langues officielles, voire les deux.

Tableau 1. Répartition de la communauté haïtienne et de l'ensemble de la population canadienne selon le groupe d'âge

Groupe d'âge	Communauté haïtienne en milliers			Ensemble population canadienne en milliers		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
moins de 15 ans	30,9	26,3	28,4	20,2	18,6	19,4
15 à 24 ans	21,2	18	19,5	14	13	13,4
25 à 44 ans	25,1	28,8	27,1	30,4	30,6	30,5
45 à 64 ans	19	20	19,6	24,4	24,4	24,4
65 ans et plus	3,8	6,8	5,4	10,9	13,4	12,2
Total	100	100	100	100	100	100
population totale en milliers	37,9	44,4	82,4	14 564,30	15 074,80	29 639,00

Source : Statistique Canada, Recensement du Canada de 2001 (dans Statistiques Canada, 2007)

Toutefois, le taux de chômage est deux fois plus élevé parmi les Canadiens d'origine haïtienne (16,4 % contre 7,4 %) et ils sont deux fois et demie plus nombreux à vivre

avec un faible revenu, inférieur à 20 000 dollars par an (39 % contre 16 %) (Tableau 2). Quarante-sept pourcent des enfants d'origine haïtienne de moins de 15 ans vivent dans des familles touchées par ces conditions (Statistique Canada, 2007).

Tableau 2. Revenus moyens en dollars canadiens de la communauté haïtienne et de l'ensemble de la population canadienne, selon le groupe d'âge et le sexe

Groupe d'âge	Communauté haïtienne			Ensemble de la population canadienne		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total en dollars
15 à 24 ans	8 821	8 610	8 716	11 273	9 046	10 182
25 à 44 ans	24 056	21 284	22 475	40 450	26 306	33 308
45 à 64 ans	28 187	21 781	24 699	46 955	26 767	37 026
65 ans et plus	23 118	14 691	17 429	30 775	19 461	24 437
Total en dollars	21 595	18 338	19 782	36 865	22 885	29 769

Source : Statistique Canada, Recensement du Canada de 2001 (dans Statistique Canada, 2007)

Le chômage touche particulièrement les 15-24 ans alors que, parallèlement, ce groupe d'âge de la population active est en nombre beaucoup plus important dans la communauté haïtienne que dans la population canadienne et québécoise générale (19 % contre respectivement 13,4 % et 12,5 %). Les jeunes hommes (15-24 ans) en particulier sont touchés par le chômage (24 % contre 10 % pour l'ensemble des Canadiens du même groupe d'âge). On peut ainsi inférer les difficultés supplémentaires que rencontreront ceux d'entre eux qui laissent précocement l'école sans diplôme.

Les professionnels haïtiens plus qualifiés habitent dans les quartiers de la classe moyenne québécoise (West Island, la Rive-Sud, Westmount et Laval), mais les moins pourvus se concentrent dans des secteurs comme Saint-Michel, Montréal-Nord et Parc-Extension (Williams, 1998). Les espaces verts et les services collectifs y sont moins nombreux et les logements qu'occupent les familles sont souvent délabrés. Trente et un virgule six pourcent (31,6 %) de ces logements ont besoin de réparations majeures comparées à 7,7 % pour l'ensemble de la population (Piché et Bélanger, 1995; Statistique Canada, 2008; Williams, 1998). Par ailleurs, selon une étude réalisée en 1988 par la Commission des droits de la personne, les familles noires sont victimes des pratiques discriminatoires des propriétaires (MICC, 2005).

Le chômage, la précarité des emplois et les faibles rémunérations, le fort pourcentage de prestataires de l'aide sociale (20 % selon Labelle *et al.*, 2007) ont tendance à refléter l'image d'une communauté économiquement très peu dynamique comparée à d'autres communautés issues de l'immigration (Cyr, 2002).

Ainsi, aux recensements de 1981 et de 1986, on retrouvait une concentration de travailleurs d'origine haïtienne dans des secteurs les plus désavantagés comme la manufacture, les services médicaux (en bas de la hiérarchie des soins de santé), le commerce de détail, le transport, l'hébergement et la restauration. Le secteur manufacturier notamment regroupait 49 % des travailleurs en 1981 et 42 % en 1986 (Labelle et Lévy, 1995; Vernet, 1987). Ledoyen (1993) indiquait également une surreprésentation des travailleurs d'origine haïtienne dans le secteur des sciences sociales et une faible présence dans les secteurs plus rentables du génie, des techniques, des sciences naturelles et appliquées.

Selon le dernier recensement 2006, les travailleurs d'origine haïtienne occupent toujours peu de postes de gestion, demeurent faiblement représentés dans le secteur des sciences naturelles et appliquées et peu engagés dans l'entrepreneuriat (Statistique Canada, 2007). Dix-neuf pour cent (19 %) d'entre eux sont dans le secteur manufacturier et 13 % dans les professions de la santé (contre respectivement, 7 % et 5 % pour la population canadienne générale). Dans le secteur de la santé, ils surinvestissent notamment les postes d'auxiliaires familiaux et sociaux, d'auxiliaires infirmier(ère)s et d'infirmier(ère)s. Ces derniers postes garantissent une certaine stabilité d'emploi en raison de la forte demande liée au vieillissement de la population. Toutefois, les femmes qui occupent le plus souvent ces postes se situent au bas de la hiérarchie des soins en santé. La recherche de Cagnet et Fortin (2003) montre que les femmes noires caribéennes à Montréal ont six fois plus de chance de travailler comme auxiliaire familiale dans une agence privée que dans un CLSC où elles jouiraient de meilleurs avantages sociaux. La situation est similaire dans les autres villes canadiennes.

Les recherches ne sont pas concluantes quant à l'influence de la durée des études et de l'expérience de travail au Québec sur le genre d'emploi occupé et le revenu. Certaines

montrent une amélioration des conditions, mais d'autres relèvent qu'après 20 ans d'expérience de travail au Canada, les personnes originaires des Caraïbes ont un salaire de 27 % inférieur aux salaires de la population générale (Labelle, Salée et Frénette, 2001). L'étude de Renaud *et al.* (2003), citée antérieurement, nuance ces résultats. Elle estime que les personnes d'origine haïtienne sont le seul groupe de la région Caraïbe et Amérique du Sud dont l'effet de l'origine nationale sur l'accès direct aux emplois de bon statut n'est plus significatif après 10 ans. Les auteurs concluent que l'interprétation de discrimination doit être nuancée, car, de manière générale, une fois que les individus parviennent à accéder à un emploi à statut donné, le revenu obtenu n'est plus désavantagé par l'origine nationale après 10 ans. Cependant, la question d'avoir accès aux bons emplois demeure.

L'entrepreneuriat représente une voie de sortie, mais reste une initiative assez limitée au sein de la communauté haïtienne. Dans la revue de littérature réalisée par Pierre (2005) les acteurs évoquent diverses raisons pour expliquer cet état de fait : l'absence de créneau créé par les premiers immigrants qui auraient pu bénéficier à leurs successeurs, la non-valorisation de l'esprit d'entreprise dans le système éducatif haïtien, l'inexpérience et le manque d'expertise commerciale des immigrants haïtiens. D'autres parlent de la méfiance, de la peur et du manque de solidarité entre les membres de la communauté issus de classes sociales différentes (Pierre, 2005). Les résultats de recherche de Pierre (2005) et celle de Jones (2008) sur la communauté jamaïcaine à Toronto et Miami montrent, en outre, que les discriminations et la réticence des organismes de crédit à accorder des prêts aux Caribéens représentent des limites importantes.

Le choix de carrière est un processus complexe faisant appel à des facteurs personnels, familiaux, migratoires, politiques, socioéconomiques, psychologiques et circonstanciels (Lavoie, 2004). Cependant, certains « choix » de filières professionnelles (comme la santé) dans la communauté haïtienne apparaissent souvent comme des stratégies adoptées plus ou moins malgré soi, sous la pression des urgences quotidiennes ou de la famille pour éviter des écueils réels ou appréhendés. Kanouté, Hohl et Chamlian (2002) et Lavoie (2004) signalent l'impact de la pression familiale et communautaire sur

le choix de carrière des immigrants dans le cas de la profession enseignante. La perception de manque de débouchés, le manque de modèles ethniques dans le secteur, la perception de racisme et de préjugés dans des espaces généralement occupés par la majorité rendent la profession moins attractive (Lavoie, 2004).

Ces facteurs peuvent aussi avoir une influence sur la persévérance scolaire des élèves et leur engouement à entreprendre une formation. Il faut souligner en ce sens que le niveau de formation dans la communauté haïtienne, qui était supérieur à celui de la population générale jusque dans les années 1990, a progressivement baissé et est depuis peu moins élevé par rapport à l'ensemble de la population (Statistique Canada, 2007). Du point de vue de Cyr (2002) qui avait annoncé cette baisse de diplomation, celle-ci pourrait s'expliquer par la non-récompense ou non-rentabilisation des diplômés. Grand nombre de diplômés universitaires font l'expérience sur le marché de l'emploi que leur niveau de formation ne les préserve pas du chômage ou des emplois précaires. L'absence de réussite économique des parents démotiverait les jeunes et les confirmerait dans l'idée que les études ne leur apporteront pas la mobilité sociale désirée (MICC, 2006).

Ainsi, différents facteurs (personnels, familiaux, migratoires, socioéconomiques, systémiques) peuvent ralentir l'intégration socioprofessionnelle des membres de la communauté haïtienne. Une fois isolées certaines caractéristiques individuelles et contextuelles, il demeure des effets résiduels attribuables au racisme et à la discrimination. Les consultations du MEQ (2002) et MICC (2005 et 2006) mettent d'ailleurs l'accent sur les mesures qui devraient être prises en ce sens pour les minorités visibles et les Noirs en particulier.

Les problèmes socioéconomiques auxquels sont confrontés les membres de la communauté ont des répercussions sur la vie familiale et la scolarité des enfants. Nous l'explicitons dans la section qui suit.

1.2.3. La situation des familles

Des recherches soulignent que les conditions matérielles précaires des familles limitent le soutien scolaire aux enfants. Sur le plan des relations écoles-familles en particulier, les parents disposent de peu de temps pour suivre la scolarité des enfants et se rendre aux

convocations de l'école (Crèvecoeur, 2000; Pierre-Jacques, 1981). D'autres sont sous-scolarisés et ne maîtrisent pas le français (Faustin, 1998). Par ailleurs, ils tendent à suivre le modèle du pays d'origine où les parents sont généralement moins impliqués à l'école (Saint-Fleur, 2007). Le fait que plus d'un tiers des familles soient monoparentales (dirigées par la mère) limite aussi les ressources matérielles disponibles (moyens, soutien, temps). Cette proportion de familles monoparentales est trois fois plus élevée par rapport à la population générale provinciale et fédérale (CCCI, 1995; Statistique Canada, 2007).

La monoparentalité est souvent évoquée comme un problème qui a des répercussions matérielles sur la famille, mais aussi sur les liens parentaux (rôle, modèle) qu'elle contribuerait à fragiliser. Toutefois, d'après Lamotte (1991) et A.³ Gauthier (2000) cette vision pro famille-nucléaire sous-estime l'influence de la famille élargie et des réseaux sociaux qui apportent un soutien important dans le cas des familles caribéennes et afro-américaines. L'absence de ce réseau élargi aurait un impact plus néfaste sur le bien-être global des familles et sur la socialisation et l'éducation des enfants en particulier. Les auteurs critiquent l'association abusive de la monoparentalité à la pauvreté et à la moindre réussite scolaire des enfants. Lahire (1994) souligne dans le même sens que les familles biparentales ne garantissent pas la réussite scolaire pas plus qu'elles ne sont signe de meilleure fonctionnalité. L'auteur invite plutôt à considérer les types de relation parents-enfants et parents-école qui existe au sein des familles, qu'elles soient biparentales ou monoparentales. La recherche de Celico (2009) sur la résilience d'élèves afro-américains cumulant divers facteurs de risque, dont la monoparentalité féminine, montre aussi qu'on ne peut absolutiser l'impact des dits facteurs de risque.

Sabatier et Tourigny (1990) et Lamotte (1991) proposent une lecture aussi critique des relations parents-enfants immigrés au Québec. Les auteurs estiment que celles-ci sont aussi souvent « surproblématisées » sans qu'on ait établi les effets positifs ou négatifs de certaines pratiques éducatives à long terme. Par exemple, les recherches sur les familles d'origine haïtienne attirent l'attention sur la perte de repères culturels des parents et les

³ Nous précisons l'initiale du prénom à chaque fois que Gauthier est cité dans le texte afin de distinguer deux références du même nom et de la même année.

problèmes d'autorité qu'ils rencontrent dans l'éducation des enfants (CCCI, 1991a; Potvin, 1997 et 2000). Mais par ailleurs, il appert que les jeunes comprennent leurs parents et justifient souvent positivement leurs actions, malgré la rigidité avec laquelle ceux-ci imposeraient parfois leur autorité (Potvin, 2007). Il n'en demeure pas moins que certaines pratiques éducatives familiales entrent en conflit avec les valeurs et pratiques valorisées au Québec. Elles entraînent des signalements à la protection de la jeunesse et le retrait d'enfants du domicile familial.

Des recherches soulignent que les jeunes d'origine haïtienne sont surreprésentés dans les centres de réadaptation (Bernard et McAll, 2004; Messier, 1993; Potvin, 2000). Les parents de leur côté, peu habitués aux interventions de l'État dans les affaires de socialisation familiale, dénoncent les interventions des instances judiciaires québécoises perçues comme une intrusion (Crèvecoeur, 2000; Pierre-Jacques, 1981). Le retrait des enfants du domicile familial obéit au principe de protection de l'enfant. Toutefois, d'après Bernard et McAll (2004), la surreprésentation des jeunes d'origine haïtienne dans les centres de réadaptation s'explique également par un certain traitement différentiel discriminatoire et stigmatisant. La tendance à référer à la protection de la jeunesse est 2,7 fois plus élevée quand il s'agit de jeunes d'origine haïtienne et ceux-ci sont plus souvent retenus dans le système de protection que les autres jeunes Québécois. Ce traitement serait notamment dû à une plus grande visibilité des comportements des jeunes d'origine haïtienne à titre de « Noirs ». L'analyse de Bernard et McAll (2004) fait par ailleurs ressortir une sorte d'enchaînement de problèmes prenant leur source dans un contexte de précarité. En effet, 80 % des familles proviennent de milieux défavorisés et le premier motif de référence est la *négligence économique*.

Ces situations familiales et les conditions socioéconomiques des familles en général contribuent à créer une image négative de la communauté haïtienne à Montréal.

1.2.4. L'image collective de la communauté dans la société d'accueil

Cette image négative est en outre renforcée par la couverture médiatique d'actes de délinquance et criminels perpétrés par certains jeunes souvent membres de gangs de rue. La communauté dans son ensemble s'y trouve associée tandis que les comportements

dignes de mérite sont perçus comme des exceptions (Desruisseaux, Saint-Pierre, Tougas et de la Sablonnière, 2002; Lafortune, 2006; Tougas *et al.*, 2004).

Certains chercheurs relèvent que les médias s'appuient sur le sensationnalisme et contribuent peu à la remise en question des préjugés envers les immigrants et les groupes racisés (Icart et Labelle, 2006). Ils canalisent et sélectionnent les informations qui les présentent le plus souvent sous des traits menaçants de déviants ou comme des personnes/groupes contribuant peu à la construction du pays (Mahatani, 2001). Les personnes noires et originaires de l'Asie du Sud feraient l'objet des représentations les plus négatives dans les médias canadiens.

Cette stigmatisation du groupe se ressent aussi dans les rapports avec la police. Des jeunes (hommes en majorité) sont souvent indûment suspectés et interpellés par la police, vraisemblablement en raison d'une association abusive entre leur couleur de peau et les actes criminels et de délinquance. Les rassemblements de jeunes, bruyants, mais le plus souvent anodins, font ainsi l'objet de surveillance qui donne parfois lieu à des dérapages ou des bavures (Douyon, 1993; Douyon et Normandeau, 1995; Lafortune, 2006). Cette relation conflictuelle avec la police ne serait pas sans effet sur la surreprésentation des jeunes Noirs et des jeunes d'origine haïtienne en particulier dans les prisons et les centres d'accueil (Bernard et McAll, 2009; CCCI, 1991b).

Cette image collective stigmatisée affecte les membres de la communauté (Cyr, 2002; Lafortune, 2006; Pierre, 2005). Des recherches soulignent notamment l'angoisse des élèves d'origine haïtienne en réussite scolaire qui s'inquiètent de leur avenir, malgré leurs bons, voire excellents résultats scolaires. Ils estiment qu'il faut en faire plus au niveau académique afin de se démarquer et sortir du lot, car en faire juste assez ou moyennement revient quasiment à échouer. Par ailleurs, au niveau comportemental, il importe de se faire discret pour « ne pas en ajouter » (Lafortune, 2006). Desruisseaux *et al.* (2002, p. 45) affirment que cette situation peut engendrer un « sentiment de privation collective », soit un « mécontentement éprouvé [...] suite à des comparaisons sociales désavantageuses ». Selon les auteurs, ce sentiment peut à son tour conduire à la rébellion.

Ainsi, la situation générale de la communauté haïtienne à Montréal affecte les jeunes à plusieurs égards. Les problèmes d'intégration socioéconomique des parents ont des répercussions sur la vie familiale et l'encadrement socioscolaire. Les pratiques discriminatoires et la perception négative de la communauté dans la société québécoise ont aussi des répercussions négatives sur la vie sociale et scolaire des jeunes. Ces derniers font par ailleurs face à d'autres défis individuels dans le milieu scolaire. Nous présentons ces défis dans la section qui suit.

1.3. La situation socioscolaire des jeunes

Comme évoqué antérieurement, c'est avec l'arrivée de la deuxième vague d'immigration qu'est plus particulièrement soulevée la question de l'intégration socioscolaire des jeunes d'origine haïtienne. Les résultats scolaires insuffisants sont au cœur des préoccupations, mais la qualité des relations sociales à l'école et les questionnements identitaires des jeunes sont partie intégrante de cette réalité.

1.3.1. La réussite scolaire

Depuis les années 1978-1980, les élèves d'origine haïtienne sont décrits comme le groupe qui rencontre le plus de difficultés scolaires (CSIM, 1981; Dejean, 1978; Laferrière, 1983; Tchoryk-Pelletier, 1989). Le rapport Ravary, produit en 1977, signale que 56 % (sur 1800) des élèves d'origine haïtienne de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (CECM) accusent un retard d'un an et 27 % un retard de plus d'un an. Un autre rapport de la CECM, réalisé l'année suivante sur un total de 1013 élèves, indique que 49 % accusent un retard d'un an, 31 % un retard de deux ans et 18 % un retard de plus de trois ans (Barbier, Olivier et Pierre-Jacques, 1984). Loin de baisser les années suivantes, ces taux de retard connaissent plutôt une augmentation et conduisent un nombre important d'élèves à l'échec scolaire. Entre 1978 et 1981, le taux d'échec scolaire atteint 50-60 % au primaire et 70 % au secondaire selon le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (CCCI, 1991, cité dans Louis, 1997). Près de dix ans plus tard, en 1990, le rapport Bouchard ne constate aucun changement majeur en ce qui concerne les taux de retard et d'échec. Ceci, malgré les différentes mesures mises sur pied entre 1980 et 1990 pour favoriser la réussite scolaire des élèves

immigrants (politique d'éducation interculturelle, classes d'accueil et de francisation, création d'un poste d'agent de liaison entre la famille et l'école) (Cité dans Louis, 1997). Selon les données récentes, les profils scolaires des élèves d'origine haïtienne apparaissent plus diversifiés (Mc Andrew et Ledent, 2008). Toutefois, la situation globale demeure préoccupante avec des taux de retard et d'échec scolaire encore élevés et des réussites jugées insuffisantes (CNCOH, 2005 ; Mc Andrew et Ledent, 2008). Nous allons particulièrement nous arrêter sur la recherche d'envergure réalisée par Mc Andrew et Ledent (2008) sur la réussite scolaire de plus de 6000 élèves du secondaire des communautés noires à Montréal. 5747 d'entre eux sont scolarisés au secteur français d'éducation et 870 au secteur anglais. Dans le premier groupe composé de jeunes du secondaire originaire des Antilles (francophone, créolophone, anglophone) et d'Afrique (francophone, anglophone), 80 % des élèves sont d'origine antillaise, de langue maternelle créole (41,6 %) ou française (39 %). Nous assumons que les élèves d'origine antillaise de langue maternelle créole et française sont pour la plupart d'origine haïtienne, étant donné que les personnes d'origine haïtienne comptent pour plus de 90 % des Antillais francophones et créolophones au Québec⁴ (Statistique Canada, 2009).

4 Selon les données du recensement de 2006, plus de 90 % des immigrants d'origine antillaise au Québec sont originaires d'Haïti. On compte en effet pour 91 435 immigrants québécois originaires d'Haïti, 2980 immigrants originaires de la Guyane, 2215 de l'île Maurice, 2405 Caribéens non inclus ailleurs (pouvant être anglophones) et 685 de la Martinique (Statistique Canada, 2009c).

Tableau 3. Profil socioscolaire des élèves du secondaire des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Né au Québec (%)	Indice de milieux très défavorisés (%)	Ont fréquenté l'école primaire québécoise (%)	Diplômé après près cinq ans (%)	Diplômé après 6 ans cumulatif (%)	Diplômé après 7 ans cumulatif (%)
Élèves des communautés noires	38,8	54,7	58,8	37,1	47,3	51,8
Antilles (langue maternelle française)	75,4	42,2	83,8	51,4	61,4	65,4
Antilles (langue maternelle anglaise)	19,2	49,1	50,9	27,4	35	41,2
Antilles (langue maternelle créole)	16,3	70,2	43,5	23,7	34,6	39,5
Afrique (langue maternelle française)	14,9	39,7	39,9	49	59,7	62,3
Afrique (langue maternelle anglaise)	5,1	63,2	24,8	33,3	43,6	47
Élèves issus de l'immigration	34,3	41,8	62,6	45,5	53,7	57,4
Ensemble de la population	88,3	30,6	90,4	57,8	65,7	69,00

Source : compilé à partir des données de Mc Andrew et Ledent 2008, p. 14 et suivantes.

Les élèves d'origine antillaise de langue maternelle française présentent le profil scolaire le plus positif des élèves des communautés noires et de l'ensemble des élèves issus de l'immigration. Tel que présenté dans le tableau 3 ci-dessus, ils se rapprochent le plus de l'ensemble des élèves québécois, avec un taux de retards de 11,2 % et d'obtention de diplôme de 51 % au terme du temps de scolarité secondaire de 5 ans. Le taux d'obtention de diplôme s'élève à 65,7 % après 7 ans. Ainsi, ces résultats permettent de nuancer le tableau scolaire le plus souvent négatif qui est présenté des élèves d'origine haïtienne.

Néanmoins, le parcours des élèves se déclarant créolophones se révèle nettement moins positif. Leur taux de retard, de difficultés d'apprentissage (EHDAA⁵) et d'échec scolaire demeurent similaires à ceux obtenus dans les années 1970-1980 et ils sont décrits comme les élèves les plus à risque du système scolaire québécois. En effet, seuls 23 % d'entre eux obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires après 5 ans et moins de

⁵ EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

40 % finissent par l'obtenir au bout de 7 ans. La majorité des élèves de langue maternelle créole sont nés hors Québec (83 %) et sont issus de milieux socioéconomiques défavorisés (70 %). 56,5 % d'entre eux intègrent l'école québécoise au secondaire en étant en retard par rapport à l'âge de leur groupe classe (35,7 %). Une grande partie des élèves créolophones semblent quitter le système régulier en cours de route, car, de la cohorte initiale des élèves entrés en première année de secondaire, seuls 45 % à 50 % prennent part aux épreuves ministérielles de français, d'anglais et de sciences physiques. En outre, leur rendement à ces épreuves est parmi les plus faibles, ce qui entraîne une faible présence au niveau collégial, et notamment dans les filières techniques.

Les taux de retard sont également élevés et 50,2 % des élèves qui arrivent à l'âge normal en première secondaire ont accumulé du retard en troisième secondaire. À titre de comparaison, ce taux est de 34,2 % chez les élèves des communautés noires, de 25 % chez les élèves issus de l'immigration et 19,8 % chez les élèves de l'ensemble de la population québécoise. Le pourcentage de retard accumulé est encore plus élevé pour les élèves qui ont débuté la première secondaire avec du retard (69 %) bien que la situation soit préoccupante pour l'ensemble des élèves.

La défavorisation semble avoir un impact important. Au secteur anglais, les élèves sont dans l'ensemble moins défavorisés, l'écart socioéconomique est moindre entre les différents groupes et tous les résultats scolaires sont aussi beaucoup plus positifs. L'impact du statut socioéconomique doit cependant être nuancé d'après Mc Andrew et Ledent (2008). D'une part, l'impact de l'appartenance socioéconomique est beaucoup moins important chez les élèves des communautés noires par rapport à ceux issus de l'immigration ou de l'ensemble de la population. D'autre part, il appert que ce sont surtout les interactions entre différents facteurs qui se révèlent déterminants. Mc Andrew et Ledent (2008, p.82) résumant cette situation en signalant que « l'élève à risque typique au sein des communautés noires est un garçon créolophone ou anglophone d'origine antillaise, né hors du Québec, arrivé en début de scolarité secondaire et fréquentant un établissement défavorisé de Montréal ».

Ces résultats confortent d'autres études antérieures selon lesquelles les élèves d'origine haïtienne en difficulté scolaire sont ceux de première génération, nés et ayant débuté leur scolarité en Haïti (Barbier *et al.*, 1984; Dejean, 1978; Ledoyen, 1992; Manègre et Blouin, 1990). Ces élèves maîtriseraient moins la langue, les codes et le mode de fonctionnement du système québécois et auraient plus de mal à s'y adapter.

Dejean (1978), notamment, a montré que le système scolaire haïtien se distingue du système québécois sur un ensemble de points, touchant par exemple aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage, à la gestion de la classe et la discipline, à l'utilisation de la langue d'enseignement, au traitement des matières, à l'évaluation et au classement des élèves. Ces différences entre les deux systèmes rendent parfois difficile l'intégration scolaire et les jeunes le reconnaissent eux-mêmes volontiers (Robergeau, 2007). L'accent en Haïti sur la mémorisation par rapport à la compréhension et l'appropriation des savoirs scolaires et le manque de moyens objectifs (laboratoire, expérimentation) pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage des sciences, expliqueraient notamment une bonne part des difficultés (Robergeau, 2007; Thésée, 2003).

Toutefois, les processus d'évaluation, de reconnaissance et d'orientation de l'élève à son arrivée au Québec n'apparaissent pas toujours clairement justifiés aux yeux des élèves et de leurs parents qui y voient une forme de discrimination systémique (Lafortune, 2006). Ces processus sont contestés depuis les années 1970 au sein de la communauté haïtienne (Dejean, 1978) ainsi que parmi d'autres groupes immigrés et autochtones (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005). On critique, entre autres, la gestion des classes d'accueil qui répond difficilement aux besoins différents des élèves (forme et durée du soutien), les effets d'exclusion des classes de francisation et de cheminement particulier ou d'insertion socioprofessionnelle. Ces classes ne facilitent pas le retour au système régulier et, par ailleurs, n'offrent pas certains cours qui permettraient de poursuivre au cégep (Thésée, 2003).

La recherche exploratoire de Potvin et Leclercq (2010) sur la trajectoire de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes met particulièrement en relief les effets systémiques défavorables des processus de classement et d'orientation. D'après

ces auteurs, les jeunes « estiment avoir reçu peu ou pas du tout d'information ou d'explication sur les programmes et filières possibles, ils n'ont pas été préparés pour passer les tests et ils ne comprennent pas pourquoi ils se retrouvent dans tel ou tel programme de formation en FDA [Formation Générale des Adultes] » (Potvin et Leclercq, 2010, p.6). Les acteurs du système interrogés reconnaissent de leur côté que les programmes sont souvent peu adaptés aux jeunes qu'ils reçoivent.

Il semblerait que les jeunes nouvellement arrivés au Québec sont souvent dirigés à l'éducation des adultes lorsqu'il y a un doute sur leur réussite afin ne pas faire baisser les statistiques de réussite. Potvin et Leclercq (2010) attirent l'attention sur cette situation paradoxale, car ces jeunes considérés en difficulté ou « à risque » au secteur régulier sont orientés au secteur des adultes qui offre moins de services de soutien et d'encadrement. Ils se retrouvent laissés à eux-mêmes dans un système d'apprentissage individualisé et axé sur l'autonomie, sans les services usuels de psychologues, d'orthopédagogues, de travailleurs sociaux, de conseillers en orientation professionnelle, etc. Ils ne bénéficient pas non plus des activités parascolaires (ni parfois d'espace commun de « vivre-ensemble » comme une cafétéria) qui leur permettraient de créer de nouveaux liens sociaux. Pourtant, poussés par leurs parents, la majorité de ces jeunes persévèrent dans les apprentissages et font preuve d'une grande résilience. La recherche remet notamment en cause l'image de décrocheurs attribuée à ces élèves, car 70 % n'ont jamais décroché dans le cas des jeunes d'origine immigrée de première génération. Mc Andrew et Ledent (2008) soulignent également leur grande persévérance et le fait que « tout n'est pas joué, même en secondaire 3 ».

Finalement, Mc Andrew et Ledent (2008) signalent que leur étude explique au plus 50 % des facteurs de réussite des jeunes des communautés noires, car un ensemble de variables n'ont pas été prises en compte. Les auteurs soulignent que l'indice de défavorisation retenu dans leur étude ne permet pas de se faire une idée précise du capital socioculturel des parents (qui ont pu connaître un déclassement en immigrant) ni d'inférer le climat familial plus ou moins propice à la réussite scolaire. L'étude n'est pas non plus en mesure de fournir des informations, tels les antécédents migratoires et les conditions d'installation, la maîtrise de la langue du milieu d'accueil, la cohésion

familiale, les valeurs et pratiques familiales (le sens accordé à l'école et le soutien apporté aux enfants), le contexte scolaire et la relation avec l'institution scolaire, etc. En ce sens, ces recherches mériteraient d'être complétées par des études qualitatives, comme celle que nous avons menée, qui pourraient approfondir ces questions et favoriser une meilleure appréhension des cheminements socioscolaires.

Nous poursuivons l'analyse de la situation socioscolaire des jeunes en nous penchant sur les relations sociales à l'école. La réussite scolaire représente une dimension des plus importantes de l'adaptation socioscolaire, mais la qualité des relations sociales à l'école a également un impact majeur sur le vécu scolaire en général.

1.3.2. Les relations sociales à l'école

Les interactions quotidiennes avec les enseignants, le personnel non enseignant et les pairs influencent l'adaptation et la performance scolaire des élèves (Basdevant et Eyzat, 2000). Dans le cas des élèves d'origine haïtienne, un texte rétrospectif de Laferrière et Mc Andrew (1985) signale qu'ils ont connu les problèmes d'intégration scolaire les plus sérieux et ont fait face, plus que tous les autres groupes ethnoculturels, au rejet et au racisme de la part du personnel scolaire. Pierre-Jacques (1986) et Tchoryk-Pelletier (1989) ont aussi relaté il y a quelques années la perception négative dont ils faisaient l'objet. Dans l'étude de Pierre-Jacques (1986), les qualificatifs utilisés par les enseignants pour décrire les élèves sont à 70 % négatifs. Ils ciblent non seulement la faible performance scolaire et la pauvreté du milieu familial, mais aussi des comportements sociaux et caractéristiques personnelles répréhensibles (bagarreur, indiscipliné, désordonné, agressif, insouciant, menteur, malhonnête, etc.). On retrouve une description assez similaire dans l'étude de Tchoryk-Pelletier (1989) au niveau collégial. Les étudiants d'origine haïtienne apparaissent comme le groupe ethnoculturel le moins bien perçu par leurs pairs Québécois « de souche » et immigrés.

Aucune recherche traitant directement de ces questions n'a été renouvelée depuis. On retrouve cependant des renseignements relatifs aux relations avec les enseignants et avec les pairs dans des travaux portant sur l'intégration sociale, scolaire ou identitaire des élèves d'origine haïtienne (Jeanty, 1999; Labelle, Salée et Frénette, 2001; Lafortune,

2006; Laperrière, 1995; Potvin, 1997; Robergeau, 2007; Thésée, 2003; Valcin, 1996). Les jeunes y relatent des relations généralement satisfaisantes, mais rapportent par ailleurs des attitudes et comportements jugés injustes, discriminatoires et racistes chez le personnel scolaire. Ceux-ci s'expriment sous forme de généralisations, de traitements différenciés selon l'appartenance ethnoculturelle, d'indifférence, d'hostilité et de préjugés.

La recherche de Charette (2009) montre que la présence du racisme dans le milieu scolaire est minimisée par les enseignants. Ces derniers ont par ailleurs peur de traiter la question dans leur cours ou d'affronter le problème quand il se manifeste entre leurs élèves, pour ne pas susciter des controverses ou se retrouver eux-mêmes dans une position identitaire inconfortable. Paradoxalement, cette absence de réaction des enseignants face à des incidents racistes et la faiblesse des stratégies scolaires en général pour contrer les préjugés et favoriser les relations intergroupes sont assimilées à de l'indifférence aux yeux des jeunes (Labelle, Salée et Frénette, 2001 ; Potvin, 2007). Aux dires des enseignants, les personnes noires en général et les élèves haïtiens en particulier sont plus susceptibles d'être victimes de racisme. Au cours des entretiens, ils rapportent certains propos et comportements discriminatoires manifestés par leurs collègues dans le « salon du personnel » (Charette, 2009; Robergeau, 2007). Les enseignants interviewés expriment parfois eux-mêmes, sans en être conscients, des préjugés à l'égard des élèves noirs ou haïtiens. Une enseignante interviewée par Robergeau (2007, p.101) est ainsi amenée à décrire un élève d'origine haïtienne qui réussit comme n'ayant pas le « profil » habituel des élèves haïtiens. Selon elle, ces derniers « ne sont pas portés sur les études » et sont « des gens qui sont très portés sur le plaisir, les amusements, les discussions ». Une autre enseignante de l'étude de Charette (2009, p.93) semble, de son côté, essentialiser certains traits retrouvés chez ces élèves noirs : « par exemple en mathématiques, résolution de problèmes, je ne sais pas pourquoi, les Noirs ont une façon de raisonner bien différente de la nôtre. On n'arrive pas à trouver la bonne façon d'enseigner la résolution de problèmes à ces jeunes-là ».

À l'école, les relations entre les camarades de classe peuvent également être source de tension et ceci, dès la première année du primaire où les élèves se jugent et s'affilient

parfois en fonction de leur couleur de peau (Charette, 2009). Certains jeunes disent connaître un grand isolement et sont heureux de pouvoir se retrouver à l'école avec des pairs de même origine (Lafortune, 2006). Toutefois, dans certains cas, les regroupements ethniques apparaissent comme des lieux de repli qui laissent peu de place aux échanges interculturels. D'après Mc Andrew (2001), l'école montréalaise n'arrive pas encore à développer chez ses élèves un sentiment d'appartenance à une société pluraliste et, malgré une relative harmonie dans les relations interethniques, l'isolement ethnique croît.

En définitive, il a lieu de retenir que l'école est un lieu privilégié de rencontre interculturelle susceptible de mettre à jour des frictions et tensions (Dei *et al.*, 2000; Icart et Labelle, 2006; Lorcerie, 2003). C'est aussi souvent dans cet espace « obligatoire et incontournable de la vie sociale » (Labelle, Salée et Frénette, 2001) que les jeunes de toutes origines sont confrontés à la diversité et donc à leur identité.

1.3.3. L'ancrage identitaire et l'intégration socioscolaire

L'école comme institution est ancrée dans un contexte socioculturel donné et entrer à l'école c'est toujours entrer en contact avec des valeurs, des façons de faire qui peuvent être plus ou moins différentes selon le milieu familial d'origine. L'intégration au milieu scolaire dépend ainsi de la capacité de l'élève à s'adapter à cette culture scolaire et à créer un pont entre les deux univers dans lesquels il évolue.

Dans le cas des jeunes d'origine haïtienne, les recherches montrent qu'ils développent, le plus souvent, une identité mixte qui allie harmonieusement des valeurs culturelles haïtiennes et québécoises (Cyr, 2002; Labelle, 2004; Lafortune et Kanouté, 2007; Laperrière, 1995 et 1998; Pegram, 2005; Potvin, 2000 et 2007). Cependant, certains d'entre eux éprouvent des difficultés à se situer entre les deux cultures. Un sentiment de rejet et de racisme les renvoie à une identité haïtienne, mais d'autres événements et circonstances (voyages au pays d'origine, comparaison avec les parents et nouveaux arrivants) les retournent à une identité québécoise. Aussi, ce n'est pas sans ambivalence qu'ils se définissent Québécois, Haïtiens, Canadiens ou Noirs.

Le milieu socioéconomique et la génération influenceraient les choix identitaires des jeunes. On constate que les premières générations se rapprochent plus souvent d'une identité haïtienne, alors que ceux de la deuxième génération optent plus souvent pour une identité mixte « à trait d'union » (Potvin (2007). L'effet de génération recouperait par ailleurs souvent celui de la classe sociale. D'après Labelle, Frénette et Salée (2001), les jeunes de milieux favorisés seraient initiés par leurs parents à fréquenter des réseaux plus variés ethniquement. À l'inverse, en milieux défavorisés, les jeunes sont souvent issus de familles encore marquées par le choc migratoire et auraient plus tendance au repli. Il faut toutefois rappeler qu'il n'existe pas de positionnement figé. Le genre module aussi les choix identitaires et première et deuxième génération partagent un vécu identitaire semblable comme groupe ethnoculturel (Lafortune, 2007).

L'ancrage identitaire plus ou moins solide et positif peut avoir des répercussions sur l'intégration scolaire et réciproquement. En effet, un ancrage identitaire solide et une identité ethnoculturelle positive favorisent l'ouverture d'esprit, la tolérance, l'acceptation de gens d'origines culturelles différentes et, de manière générale, contribuent à un cheminement scolaire et social positif (Sedlacek, 1985 et Bennet 2002 cités dans Lavoie, 2004). Toutefois, pour développer cette identité positive, l'acteur social a besoin d'avoir une idée positive de lui-même, de sa culture, de ses origines et qu'autrui porte sur lui un regard positif (Dei *et al.*, 2000; Laferrière et Mc Andrew, 1985).

Malgré leur sentiment d'appartenance à une double culture québécoise et haïtienne, les jeunes d'origine haïtienne sont particulièrement affectés par l'image collective des Noirs et des Haïtiens dans le pays d'origine et dans la diaspora (Lafortune et Kanouté, 2007; Laperrière, 1995 et 1998; Potvin, 2000). L'image collective des Noirs est le plus souvent associée à une histoire d'échec, marquée par l'esclavage et la colonisation ou par la pauvreté, la violence et la barbarie (Douville et Galap, 1994). Cette image reprise régulièrement dans les médias, dans les productions cinématographiques et dans les manuels scolaires, a un impact sur la construction identitaire des individus qui les intègrent ou développent des stratégies de défense.

Plusieurs recherches signalent en ce sens l'importance de faire place à l'histoire et aux réalisations des minorités dans le curriculum de façon à ce que les élèves issus de ces groupes y trouvent des identifications positives (Henriksen et Trusty, 2002; Hrimech et Théorêt, 2007; Kanouté, 2002 et 2007b). En effet, les savoirs scolaires comme objets culturels ne sont pas neutres et ils peuvent transmettre des messages explicites ou implicites qui portent atteinte à l'identité et aux valeurs des groupes minoritaires et par conséquent entraver leur apprentissage. De même, l'absence de modèle ethnique dans le milieu scolaire a un impact sur la réussite scolaire des élèves. Les répondants d'origine haïtienne et jamaïcaine interviewés par Labelle, Salée et Frénette (2001) estiment que les enseignants noirs à l'école représentaient des modèles qui les stimulaient à travailler et à faire mieux. Aux dires des jeunes, les modèles de réussite dans la communauté noire sont marginaux et peu connus (Potvin, 2007 ; Robergeau, 2007). Le plus souvent, ce sont les réussites de personnalités du monde sportif et artistique qui sont mises de l'avant et elles peuvent renvoyer aux jeunes une image somme toute circonscrite de leurs possibilités (Rollock, 2007).

Dans une recherche antérieure, nous avons remarqué une certaine relation entre les résultats scolaires des élèves et leurs choix identitaires (Lafortune, 2006). Les élèves au profil scolaire plus positif développaient plus souvent une identité mixte qui intègre harmonieusement des valeurs québécoises et haïtiennes. Par contre, ceux au profil scolaire plus vulnérable avaient davantage tendance à développer une identité polarisée vers la séparation ethnique ou l'assimilation. Ces résultats rejoignent en partie ceux des recherches de Verhoeven (2002) et Kanouté (2002) qui montrent que les élèves d'origine immigrante rencontrant davantage de difficultés scolaires ont plus tendance à mettre en avant le facteur ethnique dans leurs relations. Il est souvent difficile de saisir dans quel sens se joue la causalité, mais la relation entre choix identitaires et profil scolaire est probablement réciproque et cumulative.

Finalement, les sections précédentes brossent un tableau assez préoccupant de l'expérience sociale et scolaire des jeunes d'origine haïtienne en milieu défavorisé. Toutefois, cette expérience se révèle également complexe et nuancée. En outre, si trop

souvent on met l'accent sur les échecs, il faut souligner qu'un nombre important de jeunes réussissent et font preuve d'une grande résilience dans des contextes relativement à risque qui semblent les destiner à l'échec. Nous estimons important d'aborder la question de la réussite scolaire de ces jeunes dans sa complexité et sa globalité, en soulignant les éléments positifs sur lesquels les interventions pourraient prendre appui. C'est en ce sens que notre recherche se propose de contribuer.

1.4. Problème de recherche

Dans cette dernière section de la problématique, nous soulignons la pertinence de notre recherche en mettant en relief les enjeux de la réussite scolaire dans un contexte de défavorisation et de minorité. Dans un second temps, nous présentons l'originalité de notre démarche et ces éventuels apports pour la société et la communauté scientifique. Le chapitre est clos par notre question générale de recherche.

1.4.1. Les enjeux de la réussite scolaire

La réussite scolaire représente un enjeu majeur d'un point de vue socioculturel, économique et politique. Les savoirs et apprentissages transmis à l'école durant la scolarité obligatoire représente un bagage minimum qui outille l'individu et l'habilite à fonctionner de manière plus libre dans la société. Ils favorisent une meilleure compréhension des enjeux et débats sociaux divers (écologiques, politiques, économiques), un esprit plus ouvert et critique à l'égard de ceux-ci et une participation sociale plus éclairée (Lapointe, 2006; Meirieu, 1993). Si l'école n'est pas seule en charge de cette mission éducative, elle a un rôle de premier ordre

pour comprendre le monde qui nous entoure et nous-mêmes dans ce monde, pour démêler les arguments d'autorité des vérités provisoires de la science [...] pour apprendre à user de son intelligence, pour pouvoir critiquer la tradition, découvrir le pouvoir libérateur des connaissances, se dégager de ses préjugés. (Meirieu, 1993, p.148)

Par ailleurs, dans nos sociétés de plus en plus complexes et spécialisées, la qualification professionnelle est une exigence du marché de l'emploi et cette qualification passe par la formation scolaire et le diplôme qui l'entérine (Gayet, 1997 ; Janosz, 2000). Ainsi, selon les prévisions d'Emploi Québec (2011), sur les 1,4 million d'emplois qui seront à

pourvoir entre 2011 et 2020, 40 % exigeront une formation universitaire et le tiers exigeront une formation professionnelle (secondaire) ou technique (collégiale). Les emplois hautement qualifiés qui demandent une formation universitaire ou une formation technique (collégiale) connaîtront la plus forte croissance. Dans un document antérieur, la direction des recherches appliquées de Développement des ressources humaines Canada (DRHC, 2000b) indiquait que le taux de rendement individuel des non-diplômés du secondaire sur le marché de l'emploi est 40 % inférieur à ceux des diplômés du secondaire, avec une perte de revenu individuel estimé à 100 000 \$ pour la durée du cycle vital.

Ainsi, l'absence de diplôme a un coût pour l'individu qui éprouve de la difficulté à s'insérer et pour la société qui investit dans sa formation et en attend des retombées (sociales et économiques). L'abandon scolaire est aussi souvent associé à la marginalisation, l'exclusion et la violence sociales bien qu'il n'y ait pas de relations de causalité systématique (Gayet, 1997 ; Janosz, 2000).

Enfin, l'échec et l'abandon scolaire ont des répercussions importantes sur l'image de soi. Selon leurs résultats scolaires, les élèves développent une image d'eux-mêmes et une vision de leur avenir complètement différente. Pour certains jeunes en difficulté, l'école est la révélation qu'ils ne valent pas grand-chose, car ils découvrent que les qualités qu'elle exige leur font défaut. Leur image de soi en termes de sujets détenteurs de qualités, de compétences, de savoir-faire et de capacités est atteinte et il leur devient plus difficile de se projeter et de se représenter un avenir professionnel éclairé (Guichard, 1993). La réussite scolaire a donc des répercussions importantes sur le bien-être individuel en général et sur le développement collectif.

1.4.2. Les enjeux de la réussite scolaire en contexte de défavorisation et de minorité : le cas d'élèves d'origine haïtienne

Ces enjeux de la réussite scolaire sont cruciaux en contexte de défavorisation et de minorité. Nous avons vu que les membres des minorités dites « visibles » immigrées ou non immigrées rencontrent différents d'obstacles à leur intégration. Les communautés noires en particulier connaissent une situation vulnérable au Canada et au Québec.

La communauté haïtienne est la plus grande communauté noire au Québec. Elle se heurte à de nombreuses difficultés d'ordre économique, socioculturel et familial. Ces difficultés sont souvent interreliées avec un effet cascade prenant source dans le manque de ressources économiques. La persistance des problèmes à travers les générations semble, à son tour, relever de pratiques discriminatoires et racistes sur le marché du travail et dans la société en général. La situation des jeunes hommes mérite particulièrement d'être soulignée, car ils semblent rencontrer davantage de difficultés à s'intégrer socialement et professionnellement. Ils sont ainsi plus fortement touchés par le chômage, ont des revenus beaucoup plus faibles par rapport à la population masculine générale et sont plus fortement ciblés par le profilage racial. Les conditions sociales ne sont pas défavorables pour tous dans la communauté haïtienne. Cependant, la problématique de l'image collective stigmatisée déteint, à différents degrés, sur tous ses membres, freinant de manière indue les dynamiques d'accomplissement.

L'analyse de la situation socioscolaire des élèves d'origine haïtienne montre que ceux-ci rencontrent des difficultés à plus d'un niveau. Bien que le groupe ne soit pas homogène et que certains connaissent des parcours réussis à l'école, ce constat demeure pour un grand nombre. Les recherches associent souvent ces problèmes au contexte socioéconomique défavorisé des familles. Nous pensons qu'il est important de se pencher sur cette problématique scolaire qui perdure particulièrement en milieux défavorisés. En effet, quand immigration et défavorisation se conjuguent, on observe un cumul de vulnérabilités » (Kanouté et Lafortune, 2011). Mais par ailleurs, il n'y a pas de déterminisme et nous avons signalé que certaines zones d'ombre restent à explorer pour mieux saisir tout ce qui est à l'œuvre dans des trajectoires d'élèves en réussite ou d'élèves en difficulté scolaire. La perspective du rapport aux savoirs que nous adoptons permet de répondre à cette préoccupation.

1.4.3. Le rapport aux savoirs comme perspective d'étude : l'élève-sujet, la complexité et la singularité de l'expérience socioscolaire.

Différents travaux ont étudié la question de l'intégration et de la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne (Barbier *et al.*, 1984; Conseil Scolaire de l'Ile de Montréal,

1981; Dejean, 1978; Fils-Aimé, 2011; Laferrière, 1983; Louis, 1997; Manègre et Blouin, 1990; McAndrew et Ledent, 2008 ; Robergeau, 2007 ; Tardif-Grenier, 2010).

Les analyses quantitatives apportent un éclairage sur l'ampleur des problèmes, mais elles permettent difficilement d'en cibler finement les causes, les spécificités et les nuances (Louis, 1997 ; McAndrew et Ledent, 2008 ; Tardif-Grenier, 2010). Par exemple, elles informent difficilement sur les ressources sociales et culturelles effectives et mobilisables des familles, sur la mobilisation personnelle de l'élève pour sa réussite et sur ses rapports avec l'institution scolaire (rapport à l'école, au personnel scolaire, aux savoirs scolaires).

Les travaux qualitatifs répertoriés, de leur côté, mettent le plus souvent l'accent sur une à deux dimensions de la vie sociale ou scolaire de ces élèves telles le sentiment d'intégration sociale et culturelle dans la société québécoise (Valcin, 1996 ; Potvin, 1997, 2000 et 2007), les relations sociales à l'école (Pierre-Jacques, 1986 ; Tchoryk-Pelletier, 1989) ou dans le quartier (Laperrière, 1990 et 1993), la réussite académique (Crèvecoeur, 2000 ; Fils-Aimé, 2011 ; Lafortune, 2006; Robergeau, 2007; Saint-Fleur, 2007). Les différentes composantes de l'expérience socioscolaire sont rarement prises en compte dans leur ensemble comme des éléments en interaction. Par ailleurs, le plus souvent, ces études sollicitent tantôt le point de vue de l'élève (Valcin, 1996 ; Lafortune, 2006), tantôt celui des enseignants (Pierre-Jacques, 1986 ; Tchoryk-Pelletier, 1989) ou celui des parents (Laperrière, 1990 et 1993 ; Crèvecoeur, 2000 ; Saint-Fleur, 2007). Quelques rares recherches croisent le regard des parents, des élèves, des enseignants et d'acteurs communautaires sur la réussite scolaire de l'élève (Robergeau, 2007) ou sur une thématique plus spécifique comme l'intérêt des élèves pour les sciences (Fils-Aimé, 2010). Toutefois, comme souligné précédemment, elles ne prennent pas en compte les différentes dimensions de l'expérience scolaire.

Notre recherche est originale à tous ces égards. Elle explore la trajectoire de socialisation scolaire, familiale et communautaire, en croisant les regards des élèves, des parents, enseignants et autres personnes significatives sur cette trajectoire. L'élève est considéré comme un sujet qui a une compréhension de son vécu et lui donne sens. Il est

un sujet-acteur en relation avec d'autres acteurs, dans des contextes (famille, école, communauté) qui l'influencent. La recherche interroge le sens qu'il accorde à son apprentissage et la manière dont ce sens s'est construit dans ses interactions avec son environnement (contextes, personnes, événements...). Il s'agit d'essayer de comprendre la manière dont les difficultés et les échecs scolaires s'enracinent dans les trajectoires, et comment les réussites se construisent (Charlot, 1997; 2001). Le point de vue des personnes significatives permet de dégager une vue d'ensemble de la trajectoire.

La démarche la plus apparentée à la nôtre est celle de Thésée (2003) qui a analysé le rapport aux savoirs scientifiques d'élèves d'origine haïtienne. Elle a présenté et analysé des formes de rapport aux savoirs scientifiques, mais l'étude ne s'était pas donnée pour objectif de retracer les processus qui y ont conduit, ni de présenter le parcours de chaque élève. Les autres études québécoises sur le rapport aux savoirs des élèves n'ont pas non plus analysé ces dimensions (Baucher, 2004 ; Schrager, 2011 ; Thériault, Bader et Lapointe, 2011). Certaines analysent le sens que les élèves accordent à un savoir scolaire donné (Schrager, 2011, le rapport au savoir scientifique d'élèves autochtones). D'autres leur rapport aux différentes disciplines scolaires enseignées en lien avec d'autres préoccupations telles : les aspirations et projets professionnels des élèves (Baucher, 2004), le redoublement (Thériault, Bader et Lapointe, 2011).

L'un des grands apports de notre recherche est de présenter la trajectoire de chaque élève en réussite, en difficulté scolaire et en décrochage, dans sa singularité et sa complexité. La prise en compte, dans un même milieu socioéconomique défavorisé, de parcours de réussite et de parcours plus vulnérables permettra de mettre en relief des conditions et stratégies positives qui mériteraient d'être soutenues dans le cadre d'éventuelles interventions.

Ce faisant, notre recherche permet d'avoir des hypothèses explicatives sur un résiduel non expliqué par les recherches quantitatives. Elle bonifie aussi la perspective de Charlot (2001a) jugée trop centrée sur l'individu-élève (Thésée, 2003). L'élève est au centre de la démarche, mais le point de vue des personnes significatives qui ont influencé sa trajectoire socioscolaire enrichit la compréhension de celle-ci. Nous nous demandons :

Question générale : Qu'est-ce qui concourt à la réussite socioscolaire d'élèves d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé ?

Le cadre conceptuel permettra de préciser la question générale sous forme d'objectifs de recherche.

2. CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente le cadre conceptuel de la recherche. En éducation, le « rapport aux savoirs » est une grille de lecture de la problématique de la réussite et de l'échec scolaire. Toutefois, cette question est traitée suivant plusieurs perspectives ou théories. Aussi, avant de présenter la perspective que nous avons retenue, nous faisons une revue de littérature des principales approches.

Le chapitre est divisé en trois sections. La première présente les principales approches de la problématique de la réussite et de l'échec scolaire de manière générale. La deuxième section décrit les approches traitant de la réussite socioscolaire des groupes immigrés et minoritaires en particulier. Enfin, la troisième section montre les apports de la perspective du rapport aux savoirs à la compréhension de la réussite et de l'échec scolaire, et de l'expérience socioscolaire de jeunes d'origine haïtienne de milieux défavorisés. Cette troisième section se conclut avec les objectifs spécifiques de la recherche.

2.1. Les facteurs généraux liés à la réussite et l'échec scolaire

De nos jours, la question de la réussite et de l'échec scolaire est une préoccupation sociétale majeure qui mobilise autant les protagonistes directs de l'école (enseignants, directeurs, parents, élèves) que les décideurs politiques, les chercheurs en sciences sociales et les médias. Toutefois, tel n'a pas toujours été le cas. Selon plusieurs auteurs, l'expression « échec scolaire » était peu présente dans la littérature dans les sociétés occidentales avant 1960 et l'échec scolaire ne représentait pas non plus un problème social (Drolet, 1990 ; Isambert-Jamati, 1996 ; Janosz et Le Blanc, 2005). L'intérêt pour l'échec de l'élève et pour les causes de celui-ci naissent avec la généralisation de l'accès à l'école et le nouvel idéal de réussite pour tous. Au Québec, notamment, le problème de l'inégalité des chances scolaires est soulevé à partir de 1961 avec le rapport Parent qui introduit la grande réforme du système éducatif (Drolet, 1990).

Autrefois, l'école était réservée à un petit groupe et on parlait surtout d'échec en référence aux quelques enfants de cette élite qui, contre toute attente, ne réussissaient pas. Les enfants de milieux défavorisés qui abandonnaient massivement et précocement l'école étaient de leur côté considérés « *vicieux, réfractaires, ascolaires, rebelles, asociaux, paresseux ou encore peu doués, inintelligents, débiles* » (Hutmacher, 1992, cité dans Crahay, 2003). Les mentalités ont quelque peu évolué depuis et ont conduit le public à reconsidérer ces représentations des élèves en échec, ou du moins à faire place à d'autres interprétations. Les définitions des concepts de réussite et de l'échec scolaires se sont, elles aussi, modifiées. D'après Leblois :

La réussite scolaire peut être comprise comme étant l'acquisition par la personne d'une compréhension de son environnement physique et humain. Dans cette perspective, l'échec et l'abandon scolaires sont vus comme la manifestation d'une difficulté de la personne à trouver en elle et dans son environnement les capacités objectives et les ressources nécessaires pour s'engager activement dans ses apprentissages scolaires. (Leblois 2005, p. XIX)

Nous trouvons cette définition intéressante, car elle renvoie à la question du sens. À un second niveau, Leblois (2005) décrit la réussite scolaire comme « la transmission, par l'institution sociale, de savoirs communs, de manières de penser, d'agir et de sentir qui sont intériorisées par l'acteur social qu'est l'élève ». Les corollaires de la réussite, l'échec et l'abandon scolaires sont alors vus « comme une difficulté de l'école de bien remplir son rôle institutionnel d'instruction, de socialisation et de qualification auprès d'un certain nombre d'élèves ». (Leblois, 2005). Cette définition a le mérite de prendre en compte les trois missions de l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier) sans occulter la dimension de socialisation comme Gayet (1997) le reproche à certaines définitions. Legendre (2005), de son côté, parle d'échec scolaire comme la « situation d'un élève qui n'atteint pas les objectifs des programmes d'études fixés par le système scolaire dans lequel il évolue ». L'auteur met ici l'accent sur la dimension objective ou « absolue » de l'échec scolaire où l'élève ne parvient pas à réaliser un apprentissage, une acquisition cognitive et culturelle, à atteindre un niveau de culture scolaire, de formation, de scolarisation ou de qualification. L'échec scolaire comprend en outre une dimension subjective ou relationnelle, notamment évoquée par Guichard (1993) et Rochex (2002), « renvoyant au fait pour l'élève d'occuper les rangs inférieurs dans la

hiérarchie des positions scolaires et d'être affecté par les conséquences négatives qui en découlent en matière d'orientation, de qualification, d'accès à l'emploi, de conditions d'insertion socioprofessionnelle » (Rochex, 2002, p.1).

Les définitions sont nombreuses et mettent tantôt l'accent sur la capacité de l'école à transmettre des savoirs ou celle de l'élève à s'investir dans une démarche d'apprentissage. Crahay (2003) souligne toutefois que, dans le public de manière générale, l'échec scolaire renvoie à « un élève à la dérive, un élève qui ne peut plus suivre le rythme de l'enseignement ». Ainsi, malgré une évolution de la compréhension des causes de la réussite et de l'échec scolaires, il reste des survivances d'une ancienne mentalité qui imputent massivement les échecs aux élèves.

D'après Gayet (1997), l'échec scolaire est un concept difficile à définir, car on peut l'appréhender à partir de plusieurs points de vue. Celui des parents qui ont un niveau d'aspiration pour leurs enfants et élaborent un projet sur le long terme, celui de l'enfant pour qui l'échec et les projets s'inscrivent avant tout dans le court terme, celui de l'enseignant, en fonction de son projet pédagogique. Le poids de l'enseignant dans l'échec ou la réussite scolaire est particulièrement lourd en raison du diagnostic qu'il est appelé à poser sur le devenir de l'élève (Gayet, 1997).

Par ailleurs, le sens et les conséquences de la réussite ou de l'échec scolaire varient selon le contexte éducatif, le contexte historique, institutionnel et social. Le concept d'échec/réussite scolaire continue d'évoluer et il prend un sens différent en fonction des nouvelles exigences de l'école et du marché de l'emploi. Ce sens est aussi socialement différencié, car une réussite jugée brillante en milieux défavorisés peut être considérée comme un résultat décevant en milieux favorisés (Lahire, 2008).

Finalement, notre lecture de la réussite scolaire intègre les différentes dimensions présentées par ces auteurs. Nous considérons avec Leblois (2005) que réussir à l'école suppose d'acquérir des savoirs et apprentissages qui permettent de comprendre et d'agir sur son environnement. Ces savoirs et apprentissages sont transmis de manière privilégiée à l'école, mais non exclusivement. Par ailleurs, la réussite scolaire renvoie « à un construit social propre à une culture donnée dans un contexte spécifique. Elle

implique généralement l'acquisition de connaissances et de savoirs valorisés dans un contexte social particulier » (Lapointe et Sirois, 2011, p.2-3). Enfin, les acteurs directs de l'école (élève, parents, enseignants) interprètent à leur façon la réussite et l'échec scolaire (Gayet, 1997). L'élève en particulier intègre une image de soi plus ou moins positive selon qu'il soit en réussite, en difficulté scolaire ou en échec (Guichard, 1993 ; Rochex, 2002), et selon le sens qu'il accorde à l'école et aux savoirs scolaires comme outils de compréhension du monde. Il interprète sa situation de réussite et d'échec scolaire selon le sens qui y est donné dans son environnement (familial, social). Il construit sa compréhension du monde à l'école et hors de celle-ci, à l'aide de savoirs scolaires et non scolaires.

Dans les recherches, de nombreux facteurs et théories sont évoqués pour expliquer la réussite ou l'échec scolaire. Nous les avons regroupés en trois grandes catégories, présentées dans les sections qui suivent : le milieu socioculturel d'origine, l'environnement scolaire, les caractéristiques propres à l'élève.

2.1.1. Le milieu socioculturel d'origine de l'élève

Le milieu socioculturel d'origine de l'élève apparaît comme l'un des facteurs prédictifs les plus puissants de la réussite ou de l'échec scolaire. En effet, les recherches sont nombreuses à signaler le taux élevé d'échec dans les milieux défavorisés comparativement aux milieux privilégiés (Bourdieu et Passeron, 1970 et 1999; Coleman, 1967 et 1988; DRHC, 1998 et 2000 ; Duru-Bellat et Van-Zanten, 1999; Portes, 1998). Ce constat n'est pas récent et a il a soulevé la question de l'inégalité des chances de réussite selon le milieu socioculturel d'origine. Dans les années 1960-1970, les recherches ont analysé cette problématique à partir de la thèse du handicap socioculturel puis des théories de la reproduction socioculturelle. Les études plus récentes essaient de nuancer l'impact du statut socioéconomique, du capital culturel et du capital social d'origine.

2.1.1.1. La thèse du handicap socioculturel

La démocratisation de l'école en Occident vers la fin du 19^e siècle et le début du 20^e siècle avait ouvert les portes de l'école au plus grand nombre. On s'aperçoit toutefois assez rapidement que cette égalité d'accès n'assure pas une égalité de réussite, un grand nombre d'élèves de milieux ouvriers continuant à quitter l'école sans diplôme. L'une des hypothèses évoquées pour expliquer la non-réussite scolaire des enfants de milieux populaires est celle du handicap socioculturel.

Le débat sur le handicap socioculturel a particulièrement été virulent aux États-Unis dans les années 1960. En effet, le constat de l'inégale réussite des élèves en milieux populaires mettait en brèche le principe de méritocratie scolaire, selon lequel le mérite (le travail et l'effort), et non plus l'origine sociale, doit permettre d'accéder aux titres scolaires et, par leur intermédiaire, à une position sociale donnée. Le concept de « handicap socioculturel » postule que les nombreux échecs scolaires dans les milieux populaires sont dus aux carences intellectuelles, linguistiques et affectives induites par l'origine sociale des élèves. On se risque même à parler de « modifications biologiques liées aux conditions de vie des enfants » (Stambak, 1978, p.11). Pour « corriger » le handicap, les gouvernements mobilisent des sommes importantes qui serviront à mettre sur pied des « pédagogies de compensation ». Le programme « Head Start » en 1965 s'adresse aux enfants de la maternelle et visera à compenser les déficits intellectuels dus à une sous-stimulation du milieu sociofamilial. Ces programmes ont eu des échos en Europe comme au Québec où ils sont repris (Crespo et Lessard, 1985 ; Drolet, 1990). Au Québec, le « Head Start » est traduit dans le Projet d'action sociale et scolaire (PASS), adopté par la Commission des écoles catholiques de Montréal dans les années 1970.

En utilisant les tests d'intelligence pour évaluer la capacité des élèves à poursuivre une scolarité régulière, la psychologie différentielle a largement supporté la thèse du « handicap socioculturel » et a contribué à une certaine « biologisation » de l'échec scolaire (Crespo et Lessard, 1985 ; Sicot, 2005). Dans le débat sur l'acquis ou l'inné de l'intelligence, l'influence du milieu social s'est confondu ou substitué à celle du

patrimoine génétique⁶. Ces hypothèses génétiques ont aussi servi des causes idéologiques racistes courantes à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e siècle, supportant la supériorité intellectuelle des Blancs sur les Noirs. Bien que ces hypothèses aient fait l'objet de nombreuses critiques, elles ont repris de la vigueur dans les années 1990 et 2000 comme modèle explicatif de l'échec scolaire et socioéconomique des Afro-américains (Wiggan, 2007).

La thèse du handicap socioculturel a été critiquée parce qu'elle « pathologise » le milieu d'origine des élèves. Selon Coleman (1967, 1968) et Bourdieu et Passeron (1970, 1999), le taux élevé d'échec scolaire des élèves de milieux défavorisés témoigne avant tout que « l'école inadaptée » n'arrive pas à assurer l'égalité des chances de réussite pour tous, malgré ses idéaux et les nombreux efforts réalisés. Cependant, dans des recherches plus récentes, des chercheurs retracent encore des arguments dans les propos des enseignants et d'autres acteurs du milieu scolaire qui évoquent les « manques », « carences » « déficiences » des élèves des milieux populaires. Suivant cette même logique, les bons résultats scolaires d'élèves de milieux plus favorisés sont souvent attribués à une « douance » perçue naturelle (Crahay, 2003; Deauvieux et Terrail, 2007; Gayet, 1997).

2.1.1.2. Les théories de la reproduction socioculturelle

Les théories de la reproduction socioculturelle ont quelques similarités avec le courant théorique fonctionnaliste. Celui-ci considère que les éléments d'une société forment un tout indissociable et jouent un rôle vital dans le maintien de l'équilibre d'ensemble. Le fonctionnalisme « tend à ramener l'explication des faits sociaux à la mise en évidence de leurs fonctions – puisqu'ils ne sont que par ce à quoi ils servent » (Boudon, Besnard, Cherkaoui et Lécuyer, 2005, p.100).

⁶ Le débat sur l'inné ou l'acquis de l'intelligence est encore très actuel et soulève passions et tensions dans les médias (écrits, télévisés, Internet) québécois et internationaux. On peut rappeler l'agitation suscitée par les propos du docteur Mailloux en 2005 sur la chaîne de télévision de Radio-Canada, à l'émission *Tout le monde en parle*. Le docteur Mailloux avait évoqué des résultats de recherches appuyant la thèse d'une moindre intelligence génétique des Noirs. Certains chercheurs (notamment britanniques) estiment que 50 % de l'intelligence est innée et 50 % acquise alors que d'autres (France) estiment que l'environnement est déterminant (Sicot, 2005).

Du point de vue de Bourdieu et Passeron (1970, 1999), l'école n'a pas cessé de remplir la fonction de reproduction que lui attribuait Durkheim (1934) en contribuant à pérenniser les classes sociales. Tous accèdent à l'école, mais tous n'ont pas les mêmes moyens et les prérequis pour réussir. En effet, les savoirs, le langage et les attitudes valorisés et enseignés à l'école correspondent essentiellement aux valeurs des classes dominantes. Les élèves issus de ces milieux se « retrouvent » dans le type d'enseignement dispensé à l'école, car il vient en continuité et en renforcement de l'éducation familiale. Quant aux élèves de milieux défavorisés, ils sont plus nombreux à échouer, à abandonner, à s'autoéliminer et à se retrouver dans les filières les moins cotées du système scolaire et universitaire (Bourdieu et Passeron, 1970, 1999).

Une autre variante de la thèse de la reproduction est proposée par Baudelot et Establet (1971). Dans la lignée des théories marxistes, ils décrivent l'école comme un appareil idéologique d'État qui sert à assurer la reproduction de la division sociale (et sexuelle) du travail, l'accumulation de capital et l'idéologie de la classe dominante. Suivant ce point de vue partagé par d'autres chercheurs américains et britanniques de l'époque (Bowles et Gintis, 1976; Poulantzas, 1978 cités dans Giroux, 1983), l'école fournit à chacun ce qui lui est indispensable en fonction de la place qu'il va occuper dans les rapports de production. Ainsi, la hiérarchisation scolaire reflète la hiérarchisation sociale.

D'un point de vue général, les théories de la reproduction socioculturelles sous-entendent que la solution au problème de l'échec scolaire réside dans un processus de transformation globale du système, social économique et politique. Sans se réclamer de ces théories, des auteurs contemporains (Develay, 2004) font valoir l'idée d'une transformation des rapports sociaux pour un type de rapport à l'école et aux savoirs plus démocratique.

Dès les années 1970, plusieurs auteurs (cités dans Forquin, 1997) vont réagir contre la vision mécaniste des théories de la reproduction. Se voulant plus critiques, ces auteurs soulignent d'une part la complexité des pratiques sociales qui ne peuvent être réduites à

leur dimension économique et, d'autre part, la résistance des acteurs sociaux dits « dominés » (Forquin, 1997). Willis (2011) s'inscrit dans cette perspective plus critique.

Dans une recherche ethnographique réalisée en Angleterre dans les années 1970, il décrit l'expérience socioscolaire de jeunes issus de la classe ouvrière et montre que ceux-ci ne font pas que subir la domination de la structure scolaire mais y résistent en développant une culture anti-école. Celle-ci consiste à déjouer les objectifs formels de l'école et l'ordre scolaire. Ce faisant, les jeunes en viennent à « choisir » les mêmes emplois d'ouvriers que leurs parents, à « entrer librement dans une condition de non-liberté » et à participer ainsi à la reproduction des classes sociales. Toutefois, selon Willis (2011, p.7), « cette damnation est vécue, de manière paradoxale, comme un véritable savoir, une affirmation, une appropriation [de la culture ouvrière d'origine] et une forme de résistance ». D'après l'auteur, la reproduction sociale et culturelle n'est pas déterminée mécaniquement. Elle est faite de tensions et disjonctions, et comporte toujours une part d'incertitude (d'imprédictible) suivant l'action des acteurs. L'étude de Willis (2011) est intéressante et originale en ce qu'elle confronte les approches théoriques à la réalité sociale et à la perspective des acteurs impliqués.

Les théories de la reproduction socioculturelle restent encore très actuelles comme modèle d'interprétation de l'échec et de la réussite scolaire. Mais au-delà de leurs variantes, on reproche aux auteurs leur pessimisme et leur déterminisme eu égard aux vertus démocratisantes de l'école (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999; Queiroz, 2005).

Les approches interactionnistes, ethnométhodologiques et anthropologiques qui se sont développées en réaction aux perspectives fonctionnalistes de la reproduction socioculturelle vont pousser plus loin la réflexion sur le rôle des acteurs sociaux dans leurs interactions avec leur environnement. Forquin (1997, p.40) souligne que ces approches s'inscrivent « dans un cadre théorique qui fait apparaître la construction interactive des situations et des significations comme le ressort ultime des phénomènes observés ». Nous verrons un peu plus loin que la perspective du rapport aux savoirs que nous adoptons s'inscrit dans cette perspective.

Ceci dit, indépendamment des courants théoriques dans lesquels les chercheurs placent leurs travaux, ils ne démentent pas l'influence du milieu socioculturel familial sur la réussite des élèves, tel que nous le soulignons dans la section qui suit.

2.1.1.3. L'influence relative du statut socioéconomique, du capital culturel et du capital social

Pour continuer l'analyse de l'influence du milieu socioculturel familial sur la réussite scolaire, nous allons appréhender ce profil selon trois angles : le statut socioéconomique, le capital culturel et le capital social.

Le concept de classe sociale, hérité de Marx et ses disciples, était très utilisé dans les années 1960-1970 et on le retrouve fréquemment chez les auteurs des théories de la reproduction socioculturelle. Toutefois, il s'agit d'un concept très englobant qui renvoie à des phénomènes sociaux, culturels, économiques et idéologiques qui structurent les conditions de vie et le rapport des individus/groupes à la société (Bourdieu (1985) parle d'habitus de classe). D'après Dofny et Rioux,

On risque de confondre les classes sociales avec les groupes d'occupation, d'intérêts socio-économiques que l'on retrouve dans la composition des classes sociales, mais qui ne confondent pas avec elles. Les classes sociales sont des groupes réels de très grande envergure, apparues dans les sociétés où les structures économiques prédominent et déterminent le jeu des incompatibilités concernant les autres systèmes d'activité, groupes dont la différenciation est surtout fondée sur l'inégalité économique. (Dofny et Rioux, 1962, p.290)

Le statut socioéconomique, le capital culturel et le capital social constituent des attributs de classe. Ces classes sociales forment alors des sous-cultures, soient des systèmes culturels relativement cohérents (Dofny et Rioux, 1962), mais ces attributs sont appropriés de manière différenciée par les individus de la société globale.

- Le statut socioéconomique

Le statut socioéconomique d'une famille est généralement évalué à partir du revenu et du niveau de scolarité des membres. On y associe parfois d'autres variables comme la profession ou catégorie professionnelle (ou le prestige professionnel), la structure familiale et l'état matrimonial (familles biparentales, monoparentales, avec enfants, sans enfants, séparées, divorcées, recomposées), le soutien social.

D'un point de vue économique et statistique, la pauvreté ou défavorisation renvoie à une insuffisance du revenu dont l'effet direct se traduit par « un manque d'accès à des biens et à des services de base ainsi qu'à des possibilités qui sont communément accessibles aux groupes plus favorisés de la population » (Ferland, 1995, p.14). Cette définition minimaliste de la défavorisation ne prend pas en compte d'autres variables comme la perception de la situation, sa durée et l'exclusion sociale qu'elle entraîne (Ferland, 1995). La perception de la situation de défavorisation, aussi désignée privation relative, a parfois un impact beaucoup plus important sur la vie des personnes que la privation objective, mesurée par des indices économiques. Par exemple, des immigrés classés « pauvres » n'auront pas les mêmes perceptions de leur situation ni les mêmes réactions à cet égard selon qu'ils estiment vivre dans un contexte moins défavorisé par rapport au pays d'origine ou suivant qu'ils auront connu en migrant un déclassement socioéconomique. D'après Kanouté (2007c), une étude de la défavorisation devrait dépasser une vision « économiste » servant à classer les individus en pauvres et non pauvres. Une telle étude devrait opérer un changement paradigmatique qui, tout en considérant les diverses formes de privation matérielle, analyse la problématique en termes d'inégalités sociales, de distribution déséquilibrée des ressources collectives et d'asymétrie de pouvoir. La notion de précarité est aussi utilisée pour rendre compte d'une situation de défavorisation moins « mesurable » et caractérisée par l'instabilité, l'incertitude, la déstabilisation affectant diverses sphères de la vie (logement, vie de couple, santé, rapport à l'avenir, liens sociaux, etc.) (Barbier, 2005).

Questionner la capacité de la société à diminuer la précarité et à mobiliser ses institutions pour ne pas reproduire les inégalités n'empêche pas les chercheurs de documenter l'impact objectif de la défavorisation sur le vécu scolaire de l'enfant. En milieux défavorisés, les ressources économiques plus limitées des parents ne leur permettent pas toujours d'offrir les conditions matérielles les plus propices à la réussite scolaire : manuels scolaires complémentaires, cours de rattrapage, ordinateur, espace de travail personnel (chambre personnelle, bureau). Le manque de ressources matérielles peut aussi avoir un impact sur la santé physique des enfants (malnutrition, fatigabilité, maltraitance) et la précarité peut engendrer des bouleversements qui se répercutent sur

les résultats scolaires. Les déménagements fréquents entraînent par exemple des changements d'école pouvant déstabiliser l'élève (Moisan et Simon, 1997).

- Le capital culturel

D'après Bourdieu (1979), le capital culturel renvoie à un ensemble de dispositions, principes et pratiques intériorisés ou « habitus » (capital culturel incorporé), à des biens culturels tels des tableaux, livres, dictionnaires, instruments, etc. (capital culturel objectivé) et aux titres scolaires ou diplômes (capital culturel institutionnalisé). Ce capital diffère selon le milieu social. Yosso (2005) fait remarquer à cet égard que la théorie du capital culturel de Bourdieu est souvent utilisée pour faire valoir l'idée que certains groupes sociaux seraient richement dotés culturellement tandis que d'autres seraient pauvrement dotés. Elle souligne :

This interpretation of Bourdieu exposes White, middle class culture as the standard, and therefore all others forms and expressions of "culture" are judged in comparison to this "norm". In others words, cultural capital is not just inherited or possessed by the middle class, but rather it refers to an accumulation of specific forms of knowledge, skills and abilities that are valued by privileged groups in society (Yosso, 2005, p.76).

Le capital culturel valorisé par les groupes sociaux dominants est aussi celui qui est valorisé à l'école. Néanmoins, il faut rappeler que les élèves de milieux défavorisés possèdent aussi un capital culturel hérité de leur famille, même si celui-ci (en tout ou en partie) n'est pas privilégié par l'école.

Maintes ressources culturelles familiales sont scolairement convertibles et influencent significativement la réussite scolaire. Par exemple, la présence d'un ordinateur, d'une bibliothèque bien pourvue à la maison, l'abonnement à des journaux et revues, et la pratique de lecture et d'écriture supportent l'entrée dans l'écrit des élèves. De même, certains types de pratiques langagières, de comportements et de formes de relations sociales préparent et renforcent la scolarisation et la socialisation à l'école. Les familles qui exposent et entraînent leur enfant à la maison aux usages variés de lecture et d'écriture et corrigent leur expression orale pour la rapprocher des formes écrites supportent davantage leur entrée dans l'écrit (Terrail, 2004). Les visites au musée, les spectacles, les cours de musique, les voyages, etc. leur ouvrent aussi des possibilités d'exploration.

Les familles issues de milieux favorisés possèdent plus souvent ces ressources et, de par leurs valeurs et pratiques culturelles, partagent une convergence culturelle avec l'école. Autre exemple, l'école valorise des compétences transversales comme l'initiative, la créativité et l'autonomie qui sont aussi très encouragées dans l'éducation familiale des élèves issus de milieux aisés. Il est intéressant de noter l'effet paradoxal d'une sur-instrumentalisation du capital culturel. En effet, certains élèves de milieux aisés se rebellent contre le rythme de vie contraignant imposé par leurs parents où, du réveil au coucher, tout est programmé. Ils se plaignent de ne pas avoir le temps de vivre, de profiter de leur jeunesse entre les heures d'école et les devoirs, les cours supplémentaires, les leçons de musique, de danse, d'art, etc. qui doivent leur assurer le meilleur parcours possible dans un milieu où règne une compétition féroce (Careil, 2007). Chouinard *et al.* (2007) soulignent un peu dans le même ordre les effets négatifs de la compétition sur le rapport à l'école et aux savoirs des élèves (baisse d'intérêt) en milieux scolaires favorisés.

En revanche, selon Lahire (1995, p. 18), parlant des élèves de milieux populaires, « très peu de ce qu'ils ont intériorisé à travers la structure de coexistence familiale leur permet d'affronter les règles du jeu scolaire ». D'après d'autres chercheurs, c'est toute une perception de la vie, du temps et du corps qui distancie le monde de l'école, de l'univers des groupes défavorisés disposant d'un capital culturel catégorisé de faible (Keddie, 2007; Terrail, 2004; Thin et Millet, 2005a et 2005b).

Certains parents avec un faible niveau de scolarisation se sentent moins outillés pour superviser le travail scolaire de leurs enfants et les orienter dans le système scolaire : comprendre les objectifs pédagogiques et les critères d'évaluation des programmes ; cerner justement les difficultés de leurs enfants (Saint-Laurent *et al.*, 1994). D'après plusieurs chercheurs, la scolarité des parents influence de manière plus significative la réussite scolaire des enfants⁷ par rapport au revenu familial. On souligne en particulier l'importance du niveau de scolarité de la mère à qui incombe le plus souvent la charge

⁷ D'ailleurs, les deux tiers de la valeur de l'indice de défavorisation calculée par le MEQ sont fonction du niveau de scolarité de la mère, tandis que le niveau d'activité économique des parents compte pour un tiers.

du suivi scolaire des enfants. À ressources économiques égales, plus son niveau d'étude est élevé plus les résultats scolaires des enfants sont positifs (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999; Queiroz, 2005; Thélot et Valet, 2000). Ainsi, les effets directs du revenu sur la performance scolaire sont moins absolus, surtout dans le cas de familles récemment immigrées (Mc Andrew, Ledent, Garnett et Ungerleider, 2008; Shea, 2000).

Certaines familles de milieux défavorisés saisissent l'impact de ce capital culturel. Cependant, elles ne sont pas nombreuses à pouvoir offrir des « extras » comme des encyclopédies, des visites au musée, des cours de musique, des voyages (Esterle-Hedibel, 2004; Gilbert, 2008). Ces ressources sont parfois accessibles en dehors du milieu familial (bibliothèque de quartier, centre communautaire, etc.), mais le recours à celles-ci dépend aussi du degré de familiarité et de la distance symbolique de la famille à leur égard et du temps disponible après le travail. L'inégale répartition des ressources économiques renforce ainsi les inégalités culturelles.

Nous aimerions revenir sur la dimension « pratiques culturelles » du capital culturel. Dans leur ouvrage sur les inégalités d'apprentissage, Bautier et Rayou (2009) font un clin d'œil à cette dimension en rapportant une scène du film « Entres les murs » :

Lorsqu'un des élèves [...] pense que le terme « argenterie », trouvé dans un texte littéraire, désigne un habitant de l'Argentine, il y a dans son erreur plus qu'une lacune de vocabulaire, l'incapacité à imaginer un univers dans lequel les divers ustensiles de table sont regroupés dans un terme générique connotant un type de statut social. (Bautier et Rayou, 2009, p. 3)

Ainsi, si le capital culturel joue un rôle dans la réussite scolaire, tous les élèves n'en sont pas également équipés à leur rentrée à l'école. L'institution scolaire a une responsabilité particulière à cet égard et est appelée à compenser pour les familles dont le capital est moins en résonance avec la culture scolaire (Garon et Théorêt, 2000; Meirieu, 1993; Terrail, 2004). Nous pensons que trois conditions sont nécessaires (mais non suffisantes) : l'explicitation des allants de soi de l'enseignement, ou l'explicitation de l'envers du décor scolaire (Meirieu, 1993) ; le respect et la non-disqualification de l'héritage socioculturel de l'élève ; l'autorisation symbolique de la famille pour que l'élève incorpore des aspects nouveaux à l'habitus hérité, la tolérance d'une « schizophrénie heureuse » (Lahire, 1998).

- Le capital social

Portes (1998) et Kao et Rutherford (2007) notent que les limites du concept de capital social sont encore floues, ce qui peut être à l'origine de l'utilisation courante du terme capital socioculturel en référence à la fois au capital social et au capital culturel (voire économique). D'après ces auteurs, il est plus judicieux de parler de capital social en référence aux relations sociales (Kao et Rutherford, 2007; Portes, 1998). Le capital social désigne plus précisément la présence d'un réseau familial et communautaire que l'individu peut mobiliser au besoin. Dans certaines recherches il est souvent confondu avec sa fonction ou ses effets. Lévesque et White (1999) ont fait une mise au point à ce sujet rappelant, après Portes (1998), la nécessité de distinguer la disponibilité du capital social et les conditions de sa mobilisation. Tous les réseaux n'ont en effet pas la même force ou un égal pouvoir et ne parviennent pas à produire les mêmes effets.

Les synthèses de recherche de Portes (1998) et de Kao et Rutherford (2007) montrent des liens importants entre la présence des deux parents, la cohésion et la solidarité familiale et la réussite scolaire. Certains chercheurs appréhendent les modalités de communication parents-enfants en termes de style parental, autoritaire, démocratique ou permissif (Deslandes et Royer, 1994; Mullis, Rathge et Mullis, 2003). Montandon et Kellerhals (1991, cités dans Duru-Bellat et Van Zanten, 1999) parlent dans le même ordre d'idées de style parental statutaire (valeurs de conformité, contrôle coercitif et distinction des rôles sociaux), maternaliste (proximité) et contractualiste (valeurs : autonomie, séduction, motivation). Les styles démocratique et contractualiste sont associés aux meilleurs résultats scolaires. Ils sont caractérisés par des normes claires à respecter, l'incitation à l'autonomie et une communication ouverte entre parents et enfants. Le style permissif (ou laisser-aller) produit les moins bons résultats. Toutefois, d'autres recherches relèvent que les impacts de ce style parental sont variables selon les contextes et la manière dont les individus et groupes perçoivent la situation (Gonzales, Marl Cauee, Friedman et Mason, 1996; Harris, 1995).

Plusieurs recherches américaines ont aussi souligné les impacts positifs de la fréquentation religieuse sur la réussite scolaire (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999;

Glanville, Sikkink et Hernández, 2008). Elle est associée à des aspirations et des performances scolaires élevées et à un faible taux de décrochage, de délinquance et de comportements à risque. Le réseau religieux agit en particulier comme facteur de protection pour les jeunes en milieux urbains et pour les élèves immigrants. Torczyner et Springer (2001) l'ont documenté relativement aux communautés noires de Montréal. Nous avons également observé dans une recherche antérieure que la grande majorité des jeunes d'origine haïtienne fréquentait une communauté religieuse et, aux dires des jeunes, celle-ci représente un réseau de socialisation et de protection important (Lafortune, 2006). D'après Glanville *et al.* (2008), cette influence s'exerce surtout de manière indirecte grâce aux types de liens que la fréquentation assidue à une communauté religieuse permet de développer et au contrôle social qu'elle exerce.

Les relations développées avec les pairs à l'école et ailleurs occupent également une place importante dans la vie des élèves et peuvent influencer directement ou indirectement les résultats scolaires. La qualité des interactions sociales à l'école agit sur le sentiment de bien-être à l'école, l'estime de soi et la confiance en soi (Basdevant et Eyzat, 2000; Duong et Kanouté, 2007c). Les élèves victimes d'exclusion, d'intimidation ou de harcèlement répétés et prolongés vivent souvent leur scolarité comme une souffrance et finissent parfois par se désintéresser de l'école et des apprentissages scolaires. Les fugues, l'abandon scolaire, l'association avec des pairs déviants sont dans certains cas, l'expression de ce mal-être à l'école⁸. Les études montrent que l'association avec des pairs en réussite scolaire favorise la réussite tandis que la fréquentation de pairs en échec scolaire ou déviants fait augmenter les risques de décrochage (Crosnoe, Cavanagh, et Elder, 2003; Heaven, Ciarrochi et Vialle, 2008; Thin et Millet, 2005a).

Les meilleurs amis sont souvent rencontrés dans le quartier et plus ce dernier accumule des problèmes sociaux (chômage, violence, délinquance) plus le risque de fréquenter des pairs en échec ou déviants est élevé (Ceballo, McLoyd et Toyokawa, 2004; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999; Gonzales *et al.*, 1996). On comprend en ce sens pourquoi le choix

⁸ On peut mentionner le cas, au Québec, du jeune David Fortin qui était victime d'actes de harcèlements à l'école et qui a disparu en février 2009 au milieu de l'année scolaire. L'hypothèse de la fugue a été soulevée. Plus récemment, en novembre 2011, la question du harcèlement scolaire est revenue au centre des débats médiatiques et publics québécois suite au suicide d'une adolescente du secondaire.

du quartier fait l'objet d'un calcul stratégique dans les familles favorisées, mais aussi, quoique moindrement, dans certaines familles modestes. Celles-ci en font un critère de contrôle de fréquentations de leurs enfants, de sélection de meilleurs établissements scolaires et de mobilité sociale.

La participation à des activités extrascolaires exerce aussi des influences positives sur la réussite scolaire quoique les effets soient variés suivant l'activité. Les activités sportives (d'équipe notamment) favoriseraient l'attachement à l'école et la réduction du décrochage tandis que les activités artistiques, clubs littéraires ou de langues sont associés à des performances scolaires plus élevées (Glanville *et al.*, 2008). Ces activités permettent en outre aux jeunes de rencontrer d'autres adultes et des pairs qui les supportent, tout en les préservant de la rue et d'éventuelles mauvaises fréquentations. Davallon et Nauze-Fichet (2004) soulignent que les familles de milieux favorisés encadrent les activités extrascolaires et les loisirs. Les activités scolairement convertibles sont d'autant plus prisées.

Cette section du cadre conceptuel s'est attardée sur l'évolution de la réflexion quant aux facteurs du milieu d'origine de l'élève susceptibles d'influencer la réussite scolaire. En creux de cette réflexion, la responsabilité de l'école est toujours interpellée ; une école qui devrait faire en sorte de combler ou de réduire les inégalités de départ entre les élèves (Terrail, 2004).

2.1.2. L'environnement scolaire

L'environnement scolaire joue un rôle important dans la réussite ou l'échec scolaire. En effet, les ressources humaines et matérielles dont l'établissement dispose, le leadership de la direction, les pratiques et attitudes des enseignants et les relations entretenues avec les élèves influencent les résultats scolaires. Toutefois, ces facteurs varient aussi largement en fonction du milieu social dans lequel l'école est insérée et du public qui la fréquente. On en revient ainsi au débat soulevé par les sociologues quant aux effets croisés des variables familiales et scolaires. Cependant, l'école et l'enseignant produisent également des effets propres, indépendamment des caractéristiques socioculturelles et individuelles des élèves.

2.1.2.1. L'effet-école

L'effet-école traduit la capacité d'une école à affecter les acquis scolaires des élèves qui la fréquentent, une fois contrôlées les caractéristiques socioéconomiques de ces derniers (Teddlie et Reynolds, 2000, cité dans Brault, 2004). Ainsi, une école produit des effets propres positifs si, par rapport à un autre établissement de populations comparables, elle parvient à favoriser de meilleurs résultats et la réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves.

Les travaux de Coleman et d'autres chercheurs de la même période (Bressoux, 1994) avaient conclu à un faible effet-école sur le rendement des élèves. Cependant, les critiques imputeront ces résultats aux modalités de mesure des effets, mesures qui s'appuyaient exclusivement sur la variabilité des ressources disponibles. Les recherches menées par la suite parviendront à dégager les facteurs variés liés notamment aux processus d'enseignement mis en place, au climat instauré à l'école et aux relations interpersonnelles.

Il ressortira des recherches que selon le système scolaire, 6 % à 20 % de la variance des résultats scolaires sont expliquées par l'école fréquentée (Bressoux, 1994). Cette variance est plus faible dans des systèmes centralisés comme celui de la France et est plus forte dans les systèmes où les directions d'école sont plus autonomes comme aux États-Unis. Au Canada, Brault (2004) rapporte une étude menée dans les écoles ontariennes anglophones selon laquelle l'école fréquentée explique 13 % de la variance scolaire. Dans son étude sur le contexte québécois cependant, l'effet-école apparaît négligeable (1 %), une fois contrôlées les variables socioéconomiques et individuelles (Brault, 2004). Les résultats généraux vont conduire les chercheurs à déclarer que certaines écoles sont plus efficaces que d'autres. Les études chercheront alors à déterminer les facteurs d'efficacité des écoles qui parviennent à obtenir les meilleurs résultats de leurs élèves, indépendamment de leur niveau scolaire initial, leur origine sociale ou leur sexe (Meuret, 2000, cité dans Brault, 2004).

En 1979, Edmonds (cité dans Bressoux, 1994 et Gayet, 1997) dégagera cinq facteurs d'efficacité des écoles de milieux urbains défavorisés. D'autres recherches réalisées dans la même période et jusqu'aux plus récentes confirmeront l'impact de ces facteurs

(Sauce, 2009; Stein, Robinson, Haycock, Vitale et Schmeiser, 2005). Une école efficace se caractérise par une forte direction, une attente élevée des performances des élèves, un climat discipliné, mais non rigide, l'accent sur les savoirs de base (lecture, écriture, mathématiques), des évaluations et des contrôles fréquents. Par contre, les établissements plus souples (comme les écoles nouvelles ou expérimentales) qui encouragent davantage l'autonomie des élèves profiteraient mieux aux élèves de milieux favorisés (Langlouet, 1987, cité dans Gayet, 1997). Dans une certaine mesure, ces résultats convergent aussi dans le sens des travaux de Berstein (1975). D'après ce dernier, les pédagogies visibles, c'est-à-dire les pédagogies traditionnelles qui mettent l'accent sur les apprentissages de base (lire, écrire, compter), sont plus « lisibles » pour les familles et enfants de milieux modestes. En revanche, les pédagogies « invisibles » dont les objectifs d'apprentissage sont implicites et disséminés à travers le jeu traduisent une nouvelle vision de l'enfance introduite par les classes moyennes et ont surtout été créées pour l'enfant moderne de ces milieux (maternelle et primaire).

Mais au-delà des pédagogies valorisées, c'est toute une « culture scolaire » et une mobilisation collective autour de la réussite qui distinguent les établissements efficaces des autres. Janosz, Georges et Parent (1998) envisagent la question sous l'angle du climat scolaire aux plans relationnel, éducatif, de la sécurité, de la justice et de l'appartenance. Brault (2004) a adopté cette perspective et a fait ressortir que la perception par les élèves d'un climat éducatif (accent sur l'académique) et de justice est associée à de meilleurs résultats scolaires en français et en mathématiques. La perception d'un bon climat relationnel avec les adultes de l'école est aussi associée à de bons résultats dans ces matières. L'effet des relations entre les élèves sur les résultats scolaires semble négatif.

Dans certains cas, les responsables ont également fait en sorte d'améliorer l'apparence physique de l'école pour la rendre plus attractive et susciter la fierté des élèves. Mazalto (2008) explique en effet que l'école est à la fois un lieu d'enseignement et un lieu de vie et à ce titre, le confort, l'esthétique et la beauté y ont leur place. Des locaux fonctionnels, des espaces de détente, des sanitaires de qualité, etc. sont un signe de considération et de respect envers les élèves et le personnel. Ils favorisent le sentiment de bien-être et

d'appartenance à l'école, et peuvent contribuer à réduire l'absentéisme et l'échec scolaire. En définitive, l'effet-école est produit par un leadership collaboratif et une action concertée et intégrée pour la réussite scolaire.

L'institution scolaire dans son ensemble a un rôle important à jouer dans la réussite des élèves. La stratégie d'Action jeunesse 2009-2014 du Secrétariat à la Jeunesse (2010) met d'ailleurs l'accent sur les initiatives locales permettant d'améliorer l'efficacité des écoles, car chaque milieu est différent. En effet, chaque établissement présente une configuration (histoire, évolution, taille et diversité démographique, situation géographique et territoriale, concentration de difficultés) et un dynamisme propre et ce qui fonctionne dans un contexte peut ne pas aboutir dans l'autre. Par ailleurs, si l'école peut insuffler une dynamique, une grande part incombe à l'enseignant à qui revient souvent de transformer les décisions en actes.

2.1.2.2. L'effet-enseignant

Les recherches des 50 dernières années ont mis en relief le rôle de l'enseignant comme principal moteur de l'apprentissage des élèves (Chouinard *et al.*, 2007; Garon et Théorêt, 2000; Sauce, 2009; Terrail, 2004). Il est au cœur de l'acte pédagogique et « ce que les enfants apprennent dépend avant tout de ce que le maître enseigne et surtout de la manière dont il l'enseigne » (Garon et Theorêt, 2000, p.20). Certains enseignants parviennent à mieux faire progresser leurs élèves, indépendamment de leurs caractéristiques socioculturelles et individuelles (Crahay, 2003; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999;). Les pratiques pédagogiques d'enseignement, d'évaluation et d'orientation des enseignants ont donc un impact majeur sur le devenir scolaire des élèves. Ces pratiques sont elles-mêmes influencées par les représentations, attitudes et attentes des enseignants envers les élèves.

Selon la revue de littérature de Martineau et Gauthier (1999), les enseignants efficaces se distinguent par leur expérience et le niveau de maîtrise du contenu à transmettre, la capacité de gérer leur classe et de créer un climat propice à l'apprentissage. Ils établissent des règles et procédures claires en début d'année, exercent une gestion efficace du temps, utilisent un matériel varié et intéressant, font preuve de clarté dans les

explications, supervisent les travaux et font des rétroactions fréquentes aux élèves. En outre, ils sont sensibles aux différences entre les groupes de niveaux socioéconomiques ou culturels différents et savent s'ajuster. D'autres auteurs mettent par ailleurs l'accent sur la qualité des relations enseignants-élèves. Les interactions positives sont un facteur de motivation important pour les élèves (Murray, 2009) et un facteur de protection de l'échec scolaire (Fallu et Janosz, 2003). L'enseignant peut devenir un « tuteur de résilience » pour les élèves (Englander, 2007).

En milieu défavorisés, les élèves sont particulièrement sensibles à l'efficacité pédagogique de l'enseignant et à la variabilité des méthodes d'enseignement (Chouinard *et al.*, 2007; Gayet, 1997). En ce sens, des chercheurs préconisent l'adoption d'une pédagogie différenciée qui recourt à des approches, méthodes et outils variés pour répondre aux besoins de tous les élèves et les conduire au maximum de leurs possibilités (Perrenoud, 1995). Certains chercheurs substituent l'idée d'égalité à celle d'équité. Ils considèrent que les pratiques enseignantes qui se veulent égalitaires en donnant « la même chose à tout le monde » manifestent une « indifférence aux différences » et conduisent un grand nombre d'élèves à l'échec (Rochex, 2002; Solar, 2007). Cependant, la pédagogie différenciée ne doit pas justifier un rabaissement du niveau d'attentes ou d'exigences sous prétexte de s'adapter à une population d'élèves (de milieu défavorisés, d'origine immigrée).

Les enseignants efficaces qui parviennent à mieux faire progresser les élèves sont ceux qui ne possèdent pas d'a priori sur leur milieu socioculturel d'origine et qui maintiennent des attentes et des exigences élevées quant à leurs capacités d'apprendre et de réussite, « sans restreindre l'univers des possibles, ni le niveau de langue, ni les centres d'intérêt » (Moisan et Simon, 1997, p.72, mais aussi Chouinard *et al.*, 2007; Deauvieu et Terrail, 2007; Gayet, 1997). Toutes les situations d'enseignement et d'apprentissage doivent en effet viser l'acquisition et l'appropriation de savoirs scolaires complexes et élaborés. Selon Garon et Théorêt (2000), la difficulté intellectuelle doit être présentée du point de vue de l'apprentissage comme obstacle cognitif à surmonter par l'effort.

Dès le milieu du 20^e siècle, des recherches réalisées aux États-Unis et en Grande-Bretagne avaient souligné l'effet des attentes, des représentations et des pratiques des enseignants sur les performances des élèves (Deauvieu et Terrail, 2007; Forquin, 1997; Legendre, 2005). Les études ont aussi montré que « ce que les enseignants "savent" à propos des élèves en tant que personnes sociales contamine ce qu'ils savent à leur propos en tant que personnalités intellectuelles » (Keddie, 2007, p.167). Les attentes de performances sont plus faibles quand les élèves sont issus de milieux défavorisés tandis que ceux de milieux favorisés sont d'office perçus plus intelligents et motivés (Keddie, 2007). Des recherches américaines rapportées par Cherkaoui (1979) soulignent la prépondérance de relations conflictuelles entre enseignants et élèves de milieux défavorisés, pour qui le métier d'élève consisterait davantage à apprendre à fuir les punitions qu'à réussir à l'école. Au Québec, la recherche de Chouinard *et al.* (2007) auprès de 189 enseignants, issus de 24 écoles secondaires publiques francophones, n'a pas montré une association certaine entre le statut socioéconomique des élèves de l'école et les perceptions et pratiques pédagogiques des enseignants. Il est cependant ressorti que les stratégies d'enseignement sont moins variées en milieux défavorisés.

Certains chercheurs estiment que le milieu social d'origine de l'enseignant et ses valeurs peuvent le rendre plus ou moins sensible aux différences dans sa classe et l'inciter à travailler à les aplanir (Coleman, 1968, cité dans Cherkaoui, 1979; Deauvieu et Terrail, 2007; Gayet, 1997). D'après ces auteurs, par le passé les instituteurs du primaire provenaient du même milieu ouvrier que les élèves et parvenaient pour cette raison à mieux les aider. Ils représentaient aussi des modèles de réussite accessibles. Ainsi, l'enseignant peut avoir un effet positif sur la progression et la réussite scolaire à plusieurs niveaux. D'ailleurs, il apparaît souvent dans le discours des élèves comme un personnage qui a influencé le cours de leur scolarité par le soutien académique apporté, les conseils, les encouragements, une qualité de présence et d'attention (Fallu et Janosz, 2003 ; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005). Moisan et Simon (1997) signalent l'importance de souligner et de valoriser le travail de ces enseignants particulièrement efficaces.

Cette section a mis en relief le rôle de l'école et de l'enseignant sur la réussite scolaire des élèves. Meirieu (1993) attire l'attention sur la difficulté d'évaluer l'efficacité

pédagogique (d'un enseignant ou d'une école), pour affirmer par exemple qu'une action a permis aux élèves d'atteindre un niveau donné. En effet, de nombreux éléments influencent la réussite scolaire. Les élèves ont aussi une part importante à jouer telles que le soulignent les études de la prochaine section.

2.1.3. Les caractéristiques de l'élève

Les élèves sont les premiers acteurs de leur apprentissage et de leur réussite scolaire. Paradoxalement, les caractéristiques spécifiques de l'élève sont souvent négligées comparativement à l'attention accordée aux effets de son milieu d'origine ou de l'environnement scolaire. C'est d'abord en psychologie que celles-ci ont été le plus prises en compte, avec notamment les recherches sur la motivation scolaire. Ce champ de recherche est très fécond, mais nous verrons qu'il n'épuise pas la question de l'engagement de l'élève et que d'autres avenues restent à explorer. Nous en profiterons ainsi pour souligner les différences entre cette perspective et celle du rapport aux savoirs que nous privilégions. Par la suite, nous nous pencherons sur les recherches portant sur la réussite scolaire selon le genre, puis nous soulignerons quelques effets relatifs à l'âge et le rang dans la fratrie qui sont évoqués de manière marginale dans les recherches.

2.1.3.1. La motivation

La théorie de la motivation scolaire occupe une place importante dans le domaine de l'éducation. Elle comprend différents courants (béhavioriste, cognitif, humaniste, sociocognitif, socioconstructiviste...) qui ont marqué, chacun en leur temps, la psychologie et influencé les pratiques pédagogiques.

Legendre (2005) définit la motivation comme un « ensemble de forces qui poussent l'individu à agir ». Ces forces biologiques, psychologiques déclenchent l'action, orientent l'individu vers un but ou l'en éloignent et le poussent à s'engager avec intensité et persistance dans une activité donnée (Lieury et Fenouillet, 2006). L'approche de la théorie de l'autodétermination distingue couramment deux formes de motivation, l'une extrinsèque et l'autre intrinsèque. La motivation est dite extrinsèque quand le sujet agit sous l'effet de la contrainte ou du contrôle en vue d'obtenir une récompense externe

(avantage matériel, affectif, moral) ou d'éviter une punition. Elle est intrinsèque quand l'individu est mu de l'intérieur et accomplit la tâche ou l'activité de manière autonome, pour le plaisir et la satisfaction qu'il en retire (Ryan et Deci, 2000; Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989). De manière générale, les résultats de recherche montrent que les élèves qui ont une motivation intrinsèque font preuve d'autonomie et de contrôle dans leurs apprentissages et obtiennent de meilleurs résultats. La motivation intrinsèque est associée à une plus grande perception de compétence académique, de qualité d'apprentissage, de créativité, de plaisir et de bien-être à l'école, de meilleures performances académiques. Elle est en outre liée à moins de stratégie de défense (coping) et un plus faible taux de décrochage.

Un autre pan de la théorie de la motivation se consacre surtout à l'analyse des buts des élèves et l'association de ces derniers à d'autres variables motivationnels. Les buts représentent un facteur motivationnel majeur, car ils influencent la qualité d'effort et d'engagement investi dans la tâche par l'élève (Ames et Archer, 1988 ; Elliot et Dweck, 1998, cités dans Hardré, Crowson, Debacker et White, 2007). Les buts que se fixent les élèves peuvent être de nature variée. Les chercheurs en distinguent trois principaux : les buts d'apprentissage ou de maîtrise, les buts de performance et les buts d'évitement des conséquences négatives. L'élève qui a des buts d'apprentissage cherche avant tout à maîtriser la matière ou la tâche scolaire en elle-même et cela traduit une forme de motivation intrinsèque. Les deux autres types de buts représentent plutôt une forme de motivation extrinsèque. L'élève qui a des buts de performance est motivé par la compétition et cherche surtout à être le meilleur, tandis que celui qui a des buts d'évitement espère surtout échapper aux mauvaises notes, à la honte, aux réprimandes et punitions. Les buts d'apprentissage sont associés aux meilleurs résultats scolaires. Suivent dans une moindre mesure les buts de performance (Long, Monoi, Harper, Knoblauch et Murphy, 2007). Quant aux buts d'évitement, ils sont associés aux moins bons résultats (Hardré *et al.*, 2007). D'après McInerney et Ali (2006), il existe d'autres buts sociaux et extrinsèques (pouvoir social, éloges) qui justifient l'engagement dans les activités académiques et ces buts interagissent éventuellement entre eux. Les buts sont par ailleurs influencés par les valeurs des élèves (Liem et Nie, 2008 ; Shih, 2008).

En définitive, la perception de compétence apparaît comme la variable motivationnelle la plus déterminante (Bouffard et Couture, 2003; Chouinard *et al.*, 2007; Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, 1992). Elle est médiatisée par les buts et, avec ceux-ci, elle explique une bonne partie de la variance des résultats entre les élèves. Une combinaison positive des deux variables fait augmenter la réussite. Selon Zimmerman *et al.* (1992), plus la perception de compétence est élevée plus les buts des élèves sont élevés. Dès lors, il est important pour les élèves de réaliser des expériences qui leur permettent d'améliorer et de mettre en valeur leur sentiment de compétence. L'élève qui a une plus grande perception de compétence face à une tâche scolaire « l'aborde avec confiance, manifeste de l'intérêt, travaille plus fort, utilise ses stratégies cognitives et métacognitives, persévère plus longtemps et, en cas d'obstacle, accroît ses efforts pour résoudre les difficultés qu'il rencontre » (Chouinard *et al.*, 2007, p.11). Meirieu (1993, p. 136) observe que « les enseignants considèrent bien trop souvent que c'est l'absence de motivation qui est facteur d'échec ; or [...] on fait fréquemment l'expérience du contraire : on observe que c'est bien la réussite qui crée la motivation ou, du moins, en facilite l'émergence ».

La perception de compétence semble prédire l'intérêt pour une tâche ou un domaine d'activités (Long *et al.*, 2007). L'intérêt est en outre lié à l'utilité perçue de la tâche (Bouffard et Couture, 2003) et varie en fonction des caractéristiques de cette dernière. Une tâche inintéressante, ennuyeuse, fatigante ou trop complexe par rapport aux capacités de l'élève contribue également à le démotiver.

L'analyse des variables motivationnelles en lien avec les résultats scolaires des élèves permet de dégager les profils motivationnels les plus favorables à la meilleure réussite et l'intégration scolaire. Cependant, les variables motivationnelles (buts, perception, valeurs, intérêts) sont liées entre elles et sont en outre influencées par les contextes sociaux, culturels, familiaux et scolaires des élèves. Ainsi, les buts et aspirations des parents influencent ceux des enfants même si ces derniers n'adoptent pas toujours les aspirations formulées pour eux (Zimmerman *et al.*, 1992). Ces buts peuvent en outre varier selon le milieu socioéconomique et les valeurs et intérêts des groupes ethnoculturels (Liem et Nie, 2008; Long *et al.*, 2007; Shih, 2008). Le support parental et

scolaire peut aussi favoriser la perception de compétence et l'apprentissage de l'autorégulation.

Les chercheurs invitent notamment le milieu scolaire à créer un climat d'autonomie, de confiance, d'encouragement et de support mutuel et non de compétition (Hardré *et al.*, 2007; Nichols, 2006; Schneider, Tomada, Normand, Tonci et de Domini, 2008). L'école secondaire en particulier aurait un rôle important à jouer, car un ensemble de travaux montrent que la motivation des élèves diminue au fur et à mesure qu'ils progressent dans le système scolaire (Green-Demers, Legault, Pelletier et Pelletier, 2008; Long *et al.*, 2007; Schneider *et al.*, 2008). Le profil motivationnel est aussi influencé par d'autres caractéristiques de l'élève comme les réussites passées et présentes, les réactions et réponses individuelles aux situations ou contextes, le genre (Chouinard *et al.*, 2007; Hufton, Elliott et Illushin, 2003).

La motivation est donc une théorie multidimensionnelle qui intègre des facteurs à la fois individuels et contextuels. Cependant, si les chercheurs reconnaissent l'importance de ces nombreux facteurs, tous ne sont pas pris en compte dans les différents modèles qu'ils proposent. En outre, les études s'inscrivent le plus souvent dans une démarche de nature quantitative et décrivent des corrélations entre les variables motivationnelles et les résultats scolaires, sans être en mesure d'expliquer leurs causes, leur construction et évolution. Les chercheurs reconnaissent les limites des résultats et renvoient souvent aux études qualitatives qui permettraient une analyse plus fine et approfondie (Liem et Nie, 2008; Long *et al.*, 2007; Zimmerman *et al.*, 1992).

D'autres auteurs envisagent la motivation dans une perspective beaucoup plus holiste où l'élève est resitué dans ses réseaux et relations (André, 2005 ; de la Garanderie, 1991, cité dans Mazalto, 2005). Ils mettent l'accent sur le réseau d'interactions humaines qui permet la croissance ou l'atrophie de la motivation, « la manière d'être et d'agir du responsable qui exerce l'influence la plus forte », l'effort, la dimension du plaisir (André, 2005, p.11) et la construction du sens des apprentissages (Mazalto, 2005). Cette vision se rapproche sensiblement de la perspective du rapport aux savoirs lorsqu'elle ne s'y

confond pas. C'est cette vision plus globale et intégrée de l'expérience de scolaire que nous privilégions.

Outre la motivation de l'élève, le genre constitue une autre caractéristique individuelle susceptible d'influencer la réussite scolaire.

2.1.3.2. Le genre

La recherche sur la réussite scolaire en fonction du genre représente un enjeu social majeur en raison des problématiques d'équité qu'elle sous-tend. En effet, après des siècles d'exclusion et de marginalisation des filles du système éducatif, de nombreux efforts ont été déployés depuis les années 1960 pour assurer leur égale intégration et réussite (Bouchard et St-Amant, 1993; Terrail, 1992).

Les efforts ont porté fruit dans le contexte occidental, car les filles ont largement rattrapé leur retard et dépassent désormais les garçons en termes de taux de réussite scolaire. Quels que soient le milieu socioéconomique et l'ordre d'enseignement considérés, elles obtiennent les meilleurs résultats et font des études plus réussies que les garçons (Bouchard, St-Amant, Rinfret, Baudoux et Bouchard, 2003; Chouinard *et al.*, 2007; CSIM, 1998; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999; Hrimech et Théorêt, 2007).

Il y a même un renversement de situation par rapport aux dernières décennies, avec une problématique de l'échec scolaire qui touche, la plupart du temps, les garçons. Ces derniers redoublent plus souvent, sont trois fois plus touchés par les troubles d'apprentissage et jusqu'à cinq fois plus par les problèmes de comportements (Chouinard *et al.*, 2007; Hrimech et Théorêt, 2007; Leblois, 2005; Martin, 2009). Ils sont beaucoup plus concernés par le phénomène du décrochage (Glasman, 2004; Janosz, 2000).

En milieux défavorisés notamment, les écarts entre les rendements des filles et des garçons sont particulièrement importants. Le milieu socioculturel d'origine est plus déterminant pour la réussite scolaire que le genre, mais par ailleurs, plus le milieu est défavorisé plus l'écart entre les rendements des filles et des garçons se creuse (Bouchard et St-Amant, 1993 ; Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1997; Hrimech et Théorêt, 2007).

Les auteurs attribuent ces différences de genre à un ensemble de facteurs que Hrimech et Théorêt (2007) classent en deux catégories : les facteurs internes, tels les besoins, attitudes et croyances propres au genre, et les facteurs externes provenant du milieu familial, de l'école, des médias et de la société. On souligne par exemple le fait que, dès la maternelle, les garçons ont plus de difficulté à se conformer aux attentes de l'école. Les valeurs scolaires apparaissent plus adaptées aux filles qui se montrent plus calmes, soignées, attentionnées et moins actives et indisciplinées (Baudelot et Estabiet, 1992; Bouchard et St-Amant, 1993 ; Bouchard *et al.*, 1997 ; Leblois, 2005).

Filles et garçons se distinguent également par leurs attitudes face aux apprentissages, les styles cognitifs et stratégies d'apprentissages (Hrimech et Théorêt, 2007; Rusillo et Arias, 2004). De manière générale, les recherches soulignent un investissement à l'école plus important chez les filles, une plus grande perception de capacité et d'effort, des aspirations ou ambitions scolaires plus élevées, un plus grand intérêt pour l'école et des attitudes plus positives envers l'institution (Chouinard *et al.*, 2007; Terrail, 1992). Les filles associent ainsi plus souvent l'école à des fonctions pédagogiques (apprendre, découvrir) et entretiennent des relations plus chaleureuses avec les enseignants. En comparaison, les garçons évoquent plus souvent la dimension contraignante et répressive et s'inscrivent plus fréquemment dans une logique de compétitivité (Terrail, 1992). Les filles feraient aussi preuve d'une plus grande résilience, leurs résultats scolaires semblant moins affectés par les problèmes familiaux (conflits, séparation) et socioéconomiques (Gayet, 1997). En outre, même avec des résultats faibles, des retards et des redoublements, elle garde des ambitions scolaires plus élevées que les garçons (Terrail, 1992).

La réussite et l'échec scolaire ne se déclinent pas non plus de la même façon pour les filles que pour les garçons en termes d'attributions causales. D'après Gayet (1997), les garçons ont tendance à attribuer plus souvent leur succès à une compétence interne stable et leurs échecs à des facteurs instables (fatigue, humeur, qualité de la correction) ou des facteurs externes stables. Par contre, les filles attribuent le plus souvent leurs succès à des facteurs instables (externes ou internes : chance) et leurs échecs à des facteurs internes stables (inaptitude). Rusillo et Arias (2004) ont confirmé une partie de

ces résultats, montrant que les filles s'attribuent plus de responsabilités dans leurs échecs (effort ou compétences) par rapport aux garçons qui les attribuent à des facteurs externes et croient aussi à la chance. Ainsi, les félicitations et les blâmes n'ont pas les mêmes effets sur chaque genre (Gayet, 1997). D'autre part, l'image de soi des filles est plus affectée par leurs succès et échecs, car elles font plus de jugements négatifs à leurs propos que les garçons.

Le débat reste ouvert quant à la prééminence des facteurs internes ou externes pour expliquer les différences de réussite selon le genre (Janosz, 2000). Cependant, d'après certains chercheurs, c'est surtout la socialisation différenciée des filles et des garçons, et l'adhésion aux stéréotypes sexuels qui sont à l'origine de la réussite scolaire différenciée selon le genre (Bouchard et St-Amant, 1993). L'école, la famille et la société en général partagent un ensemble de représentations et d'attentes à l'égard des filles et des garçons, et interagissent avec chaque genre d'une façon qui renforce les attitudes des uns et des autres. Des recherches ont par exemple montré que les enseignants interagissent plus fréquemment avec les garçons et qu'ils acceptent davantage leur agressivité que celle des filles. Ils accorderaient aussi plus d'importance au soin et à la présentation formelle des travaux quand il s'agit des filles que des garçons (Bouchard et St-Amant, 1993). D'après Lahire (2008), la socialisation sexuée à la lecture et à l'écriture pourrait aussi expliquer l'inégale réussite des garçons par rapport aux filles dans ces activités. Il note qu'en milieu populaire en particulier, les femmes ont plus l'habitude d'écrire que les hommes. Au Québec, les filles lisent davantage et des ouvrages plus imposants que les garçons (Gilbert, 2008; Hrimech et Théorêt, 2007). L'absence de modèles joue ainsi en défaveur des garçons qui prendraient de la distance face à un univers scolaire (école primaire notamment) de plus en plus féminisé.

D'ailleurs, les stéréotypes sexuels semblent encore influencer les parcours scolaires des filles et des garçons. En effet, malgré les meilleurs résultats scolaires des filles, celles-ci se perçoivent moins compétentes dans certaines disciplines comme les mathématiques et les sciences, et elles sont peu nombreuses à choisir ces filières et à y faire carrière, préférant les filières littéraires et sociales (Chouinard *et al.*, 2007; Redd, Brooks et McGarvey, 2001). Les parents formulent des attentes qui soutiennent aussi ces

stéréotypes. De plus, leur implication auprès de chaque groupe est également différenciée, avec plus d'autonomie et de confiance accordées aux filles et plus de contrôle du travail scolaire des garçons (Gouyon et Guérin, 2006). Les familles d'origine immigrée demeurent aussi souvent plus ambitieuses pour leurs fils (Gouyon et Guérin, 2006; Terrail, 1992). En milieux défavorisés en particulier, les parents seraient plus nombreux à endosser les stéréotypes sexuels (Bouchard et St-Amant, 1993 ; Bouchard *et al.*, 1997).

Selon certains chercheurs, les filles s'investissent plus à l'école et ont intérêt à le faire, car l'absence de diplomation a plus d'impact sur leur avenir professionnel que sur celui des garçons qui demeurent privilégiés sur le marché de l'emploi (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999; Terrail, 1992).

2.1.3.3. L'âge, le rang dans la fratrie

La motivation et le genre représentent les deux principales caractéristiques individuelles liées à la réussite scolaire sur lesquels portent les recherches. L'âge et le rang dans la fratrie sont aussi quelques fois évoqués, mais peu de recherches ont approfondi la question et les résultats ne sont pas concluants quant à leur influence effective sur la réussite scolaire.

Martin (2009) a analysé les effets de l'âge dans une même cohorte et il conclut que les plus vieux sont désavantagés par rapport aux plus jeunes. Toutefois, il distingue les écarts d'âge dans une même cohorte dus au trimestre de naissance et ceux dus aux retards (redoublement). Il apparaît que ce sont les élèves plus âgés à la suite d'un retard qui sont particulièrement désavantagés. Les études québécoises parviennent au même résultat quant à l'effet négatif des retards sur la progression des élèves (Chouinard *et al.*, 2007; CSIM, 1998).

Le nombre de frères et sœurs et le rang occupé dans la fratrie sont aussi envisagés comme des facteurs pouvant affecter la réussite scolaire. Plusieurs recherches rapportent que les enfants appartenant aux familles moins nombreuses ont tendance à mieux réussir (Duée, 2004; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). Gayet (1997) signale aussi des recherches françaises et américaines faisant état de plus de difficultés scolaires dans les

familles nombreuses. L'auteur signale toutefois qu'il faudrait isoler le facteur économique pour distinguer les difficultés relevant du nombre d'enfants ou de la situation socioéconomique de la famille. L'autre argument, plus psychologique, interroge la difficulté pour les enfants du « milieu » de se trouver une place (reconnaissance) dans la fratrie. En effet, les aînés semblent mieux réussir à l'école que les cadets. D'après les résultats de trois enquêtes françaises rapportés par Terrail (1992), l'investissement des parents dans la scolarité des enfants décroît en passant de l'aîné aux cadets dans tous les milieux sociaux. Ces résultats confortent d'autres recherches qui ont montré que les parents projettent de plus grands espoirs sur la réussite des aînés. Cependant, cette meilleure réussite des aînés se produirait surtout au début de leur scolarité et leurs résultats tendent à baisser par la suite quand, plus âgés, ils doivent s'occuper des plus jeunes de la famille (Duée, 2004).

De nombreux facteurs individuels entrent donc en ligne de compte dans la réussite scolaire des élèves. Ces derniers ont peu de prise sur les caractéristiques liées au genre, à l'âge et au rang dans la fratrie et, somme toute, la motivation apparaît comme le facteur clé. La motivation est cependant aussi influencée par l'environnement sociofamilial et scolaire. Certains chercheurs évoquent d'autres caractéristiques personnelles telles : les traits de personnalité, la confiance en soi, l'estime de soi (Janosz et Le Blanc, 2005). Nous considérons que ces variables se construisent en situation (famille, école, etc.) et que tous les élèves sont capables d'apprendre et de réussir à l'école s'ils n'ont pas de difficultés cognitives ou comportementales graves et handicapantes. Nous adhérons ainsi au principe d'éducabilité de Meirieu (1993, p.32) qui va plus loin et considère « au-delà et en deçà de toute observation et du principe de réalité lui-même, que tout élève, tout homme, quels que soient ses handicaps, peut accéder à ce que l'homme a élaboré de plus grand pour témoigner de son humanité et se libérer de la violence des choses ».

2.1.4. Les effets croisés des contextes familial et scolaire et la relation école-familles

Des recherches menées dans les années 1970 aux plus récentes, le constat de l'inégale répartition des ressources dans les écoles défavorisées et favorisées demeure actuel. En

effet, les écoles établies dans les quartiers aisés offrent un cadre physique souvent plus agréable et sont mieux pourvues en ressources humaines et matérielles (CGTSIM, 2009; Dubet, 1996; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). En revanche, les écoles en milieu défavorisés accueillent les enseignants les moins expérimentés, connaissent une fluctuation importante de leur personnel et manquent souvent de ressources matérielles. De plus, le manque d'attrait ou l'état de délabrement des bâtisses et des équipements (graffitis, matériels vétustes ou défectueux, etc.), l'atmosphère qui règne à l'école pèsent sur la qualité de vie scolaire et peuvent induire un climat peu propice à l'apprentissage (Gayet, 1997). Dans certains milieux défavorisés particulièrement à risque, l'école et les élèves sont aussi exposés aux problèmes de violence et de criminalité (Ceballo *et al.*, 2004; Moisan et Simon, 1997).

Ce constat a été à l'origine de pratiques de compensations ou d'interventions pour doter les écoles les plus défavorisées de ressources complémentaires et réduire les taux d'échec et d'abandon scolaires. Cependant, si on peut présumer de certains effets positifs des interventions (Chouinard, Bouffard, Bowen, Janosz et Vezeau, 2007), il est souvent difficile d'en évaluer exactement les apports (Meirieu, 1993).

À Montréal, le classement annuel des écoles fait régulièrement ressortir que les écoles privées, avec une clientèle choisie et généralement plus favorisée, ont un taux de réussite plus élevé que les écoles publiques (surtout défavorisées). Dans la même lignée, la carte de défavorisation des écoles montre que plus une école est fréquentée par des élèves d'origine modeste plus les résultats sont faibles (CGTSIM, 2009). Aux États-Unis et en France notamment, les écoles à fort pourcentage d'élèves immigrés ou issus des groupes minoritaires sont les plus défavorisées et les taux d'échec scolaire y sont plus élevés (Careil, 2007; Dubet, 1996; Sauce, 2009). De ce fait, certains parents utilisent des stratégies de contournement pour échapper aux écoles de quartiers réputés faibles peu sécuritaires ou indisciplinées. Ces pratiques conduisent à de nouvelles formes de ségrégation et à un manque de mixité sociale et ethnoculturelle des élèves qui sont associés à de moins bons résultats scolaires d'après Coleman (1968).

On pourrait penser que les résultats plus faibles des écoles en milieux défavorisés dépendent davantage des caractéristiques sociales des élèves que de l'établissement. Cependant, les recherches montrent que les élèves de milieux modestes qui fréquentent des écoles non défavorisées connaissent un meilleur parcours scolaire (CGTSIM, 2003; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999).

Un champ de recherches s'est largement développé suite au constat des effets croisés des contextes familial et scolaire sur la réussite, soient les recherches sur les relations école-familles. Le rôle de parent se conjugue très tôt avec celui de parent d'élèves (Kanouté, 2007c). Ainsi, si l'aventure scolaire concerne au premier chef l'élève, sa famille en est partie prenante en termes de soutien, de supervision, d'instrumentalisation, de compagnon de fortune et d'infortune. La famille se trouve ainsi impliquée dans une dynamique transactionnelle avec l'école (Kanouté et Lafortune, 2010).

Selon Kanouté (2007b), l'engagement dans la scolarité de l'enfant couvre le suivi scolaire à la maison, la communication avec l'école et la participation à la vie de l'école. Le suivi scolaire à la maison est fait de toutes les interactions axées sur le quotidien scolaire (supervision des devoirs et des leçons, échanges sur la vie de l'enfant à l'école) ainsi que sur le projet scolaire de l'enfant. La communication avec l'école réfère aux différents contacts avec l'école concernant le cheminement scolaire de l'enfant, par le biais d'une médiation diversifiée (agenda scolaire, téléphone, déplacement à l'école). La participation à la vie de l'école peut se faire à travers la participation à des activités en classe (exposé, soutien à l'enseignant) et à l'école (service à la bibliothèque, surveillance) ainsi qu'à travers la participation à des instances décisionnelles ou consultatives.

Après cette analyse des facteurs généraux qui influencent la réussite scolaire, nous poursuivons notre réflexion sur les facteurs spécifiques pouvant influencer la réussite des élèves immigrés et issus des groupes minoritaires.

2.2. Les facteurs de réussite scolaire propres aux groupes immigrés et minoritaires

La réussite scolaire préoccupe l'ensemble des familles, mais cette réussite prend une dimension particulière pour les familles immigrées. En effet, celles-ci décident le plus souvent de quitter leur pays d'origine afin d'assurer un meilleur avenir à leurs enfants. La réussite du projet migratoire passe souvent par la réussite scolaire des enfants et fait l'objet d'aspirations élevées et d'une forte mobilisation (Kanouté et Lafortune 2010; Kanouté, Vatz-Laaroussi, Rachédi et Tchimou et Doffouchi, 2008; Mc Andrew, 1988, Mc Andrew *et al.*, 2009; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005). De manière générale, la réussite scolaire des élèves immigrés est influencée par les facteurs classiques présentés à la section précédente (milieu d'origine, environnement scolaire, caractéristiques personnelles). Cependant, ces élèves font parfois face à d'autres défis liés à leur statut d'immigré ou de membres de groupes minoritaires. Certains de ces défis sont liés aux processus d'acculturation, aux contextes pré et post migratoires, aux enjeux généraux des relations interethniques dans la société d'accueil, aux obstacles structurels et institutionnels. Cette section ne revient pas sur des éléments de contexte largement développés dans la problématique concernant les élèves d'origine immigrée.

2.2.1. Les facteurs liés au processus d'acculturation

Dans le chapitre de la problématique, nous avons souligné les défis d'adaptation auxquels les nouveaux immigrés sont confrontés. Ces défis concernent aussi les enfants dans leur adaptation sociale et scolaire selon leur âge à l'arrivée dans leur nouveau pays de résidence, le degré de maîtrise de la langue d'enseignement et la relative proximité culturelle entre le pays d'origine et le pays de résidence.

Les chercheurs de l'École de Chicago furent parmi les premiers à s'intéresser à ces questions en 1915 et à souligner le processus d'acculturation différencié des groupes immigrés (Grafmeyer et Joseph, 2004). Ils ont introduit les concepts de première et de deuxième génération pour désigner respectivement les immigrés nouvellement arrivés et ceux qui sont nés de parents immigrés (avec un parent étranger ou deux parents étrangers). Chacun de ces groupes développait des relations spécifiques avec la société

de résidence et utilisait des stratégies de mobilité sociale et résidentielle différentes. D'autres recherches comparatives seront réalisées par la suite sur l'intégration scolaire et sociale des première et deuxième générations, voire des troisièmes générations issues de l'immigration (Portes et MacLeod, 1996; Portes et Zhou, 1993).

Il ressort des études que les enfants qui sont nés dans la société d'accueil, ou qui y sont arrivés à l'âge préscolaire, développent des comportements similaires et connaissent un parcours scolaire semblable à ceux des enfants non immigrants du même groupe d'âge. Par contre, ceux qui arrivent à un âge plus avancé, après avoir débuté leur socialisation et leur scolarisation dans leur pays d'origine, rencontrent plus de difficultés (Cropley, 1983; Malewska-Peyre, 1982; Mc Andrew et Ledent, 2008; Statistique Canada, 2001).

Nous avons déjà signalé dans la problématique que le rendement scolaire des élèves de première génération au Québec est plus problématique, et en particulier chez ceux qui ont intégré le système scolaire au secondaire. En revanche, les élèves immigrés arrivés au Québec au préscolaire ou au primaire connaissent en général un parcours normal et ont un taux de diplomation souvent supérieur à la moyenne (Mc Andrew *et al.*, 2008 ; 2009).

Au Québec 30,7 % des élèves sont d'une langue maternelle autre que le français et l'anglais et 25,1 % sont des nouveaux arrivants (Mc Andrew *et al.*, 2009). Les élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement doivent consacrer plus de temps et d'effort à son assimilation, ce qui entraîne des retards scolaires et de faibles performances dans certaines matières. C'est notamment le cas en littérature et en histoire. L'impact serait moindre sur les résultats en mathématiques et en sciences physiques (Chamot et O'Mally, 1994; Duff, 2001, cités dans Mc Andrew *et al.*, 2009). Les structures dédiées à l'apprentissage de la langue d'enseignement, comme les classes d'accueil au Québec ou les cours d'ESL (English as Second Language) dans le reste du Canada et aux États-Unis, ont ainsi été instituées pour permettre aux élèves nouvellement arrivés de combler ces lacunes. Les progrès des élèves varient cependant en fonction de l'âge, des connaissances antérieures, de la proximité de la langue enseignée avec la langue maternelle d'origine de l'élève, du milieu socioculturel d'origine (Paradis, 2006). Mais

par ailleurs, si la langue peut être un grand obstacle, elle n'explique pas tous les résultats des élèves immigrés. Il ressort notamment de la recherche pancanadienne de Mc Andrew *et al.* (2009) que certains élèves n'ayant pas le français ou l'anglais comme langue maternelle présentent des taux de réussite plus élevés que les élèves de langue maternelle française ou anglaise. À l'inverse des élèves originaires des Caraïbes et des Bermudes, de langue maternelle anglaise, obtiennent de faibles résultats dans toutes les matières y compris en anglais.

D'autres études évoquent des difficultés des élèves liées aux discontinuités culturelles entre la culture scolaire et la culture familiale (Abdallah-Preteille et Porcher, 2001; Abou, 2002; Ogbu, 1978, 1995a et 1995b, 1999). Tous les élèves, immigrés ou non, doivent toujours s'adapter au contexte scolaire, mais on considère que les familles immigrées d'origine non occidentale dont l'enfant fréquente l'école occidentale font face à de plus grands défis. L'adaptation de ces familles à l'école suppose souvent l'apprentissage d'une nouvelle langue, mais aussi le décodage d'un ensemble de valeurs et de normes culturelles et scolaires différentes. Selon ses ressources culturelles et sociales, la famille peut prendre plus ou moins de temps à décoder cette nouvelle culture. Pour l'enfant qui navigue entre deux univers culturels différents, familial et scolaire, entrer à l'école peut signifier « intérioriser deux manières de penser et de sentir différentes » (Abou, 2002 ; mais aussi Manço, 2002). Dans certains cas, cette double socialisation peut représenter un handicap, car elle n'est pas assimilée de manière cohérente par l'enfant (Cariotte, Turcotte et Vertus, 1993; Mesmin, 1993). Certains auteurs estiment ainsi que l'échec scolaire des élèves immigrés ou de minorités ethniques peut s'expliquer par les ruptures entre milieu familial et milieu scolaire.

De nombreuses critiques ont été adressées à cette perspective dite « pathologique ». Insistant sur le fait que la culture n'est jamais figée, des études ont montré que les jeunes aménagent leur identité sans qu'il y ait nécessairement crise de valeurs (Leonetti Taboada, 1991). D'après Lahire (1993), la distance entre l'enfant immigré et l'école traduit davantage un écart entre deux types de rapport au langage et au monde qu'un écart entre deux cultures. Ainsi, il faut surtout chercher à comprendre quel type de rapport au langage et au monde est valorisé au pays d'origine et dans le pays d'accueil,

et dans quelle mesure ce type de rapport est transposé d'un milieu à l'autre. Nous reviendrons ultérieurement sur cette question qui touche au rapport aux savoirs.

Les recherches nord-américaines évoquent plus souvent un cumul des facteurs liés à l'immigration et à la défavorisation. Cependant, ces facteurs ne semblent pas affecter également les élèves selon leur groupe ethnoculturel d'appartenance. Ainsi, aux États-Unis, à statut socioéconomique égal, les élèves immigrés et des groupes minoritaires réussissent aussi bien, voire mieux que les natifs. Toutefois, les Afro-américains, les Mexicains et les Antillais connaissent des taux élevés d'échec scolaire indépendamment du statut socioéconomique familial (Aldous, 2006 ; Bankston, 2006; Portes et MacLeod, 1996). De même, au Canada et au Québec, on relève une progression en moyenne aussi positive chez les enfants d'origine immigrée que chez les autres, mais la situation des Antillais demeure préoccupante (CSIM, 1998; Manègre et Blouin, 1990; Mc Andrew et Ledent, 2008; MEQ, 2002; Statistique Canada, 2001). Le constat de ces différences entre groupes ethnoculturels ont porté les chercheurs à explorer les antécédents migratoires des familles, leurs conditions d'installation dans le pays de résidence, leurs valeurs et stratégies familiales et communautaires, l'impact des facteurs structurels et institutionnels. Nous présentons les résultats de ces recherches dans les trois sous-sections ci-dessous.

2.2.2. Le contexte pré et post migratoire

C'est à partir des années 1960 qu'est soulevée aux États-Unis l'hypothèse d'une intégration scolaire et socioéconomique différenciée des groupes immigrés. Auparavant, la perspective classique de l'assimilation estimait que le processus d'intégration dépendait de la durée du séjour qui permettait aux immigrés de se fondre dans la majorité en adoptant ses valeurs et normes. De ce point de vue, au fil des générations, il n'existerait plus de différences au sujet de l'intégration scolaire, sociale, économique et culturelle. Toutefois, comme nous l'avons signalé dans la problématique, on constate que les immigrés non européens ne suivent pas ce parcours linéaire et, même au-delà de plusieurs générations, ils présentent des formes variées d'intégration scolaire,

socioéconomique et culturelle (Gordon, 1964, cité dans Silberman et Fournier, 2006 ; Safi, 2006).

Partant de ces constats, Portes et ses collaborateurs (Portes, Fernandez-Kelly et Haller, 2005; Portes et Zhou 1993) soutiennent l'hypothèse d'une *assimilation segmentée* des immigrants et de leurs descendants. Cette assimilation segmentée dépend d'un ensemble de facteurs du contexte pré et postmigratoire tels le statut socioéconomique antérieur au pays d'origine, les causes de la migration, les caractéristiques socioéconomiques et ethniques de la communauté d'appartenance de l'individu, les besoins du marché économique du milieu de résidence, etc. Suivant une combinaison plus ou moins favorable de ces facteurs, les groupes d'immigrants développent trois principales formes d'intégration. Certains suivent le modèle classique et connaissent une mobilité sociale ascendante qui les assimile à la classe moyenne américaine au fil des générations (Européens de l'Est, Cubains accueillis comme réfugiés). D'autres parviennent à cette même mobilité sociale ascendante, mais préservent leurs caractéristiques culturelles (Ex : Asiatiques). Enfin, un dernier groupe présente une intégration culturelle non accompagnée d'une intégration économique. Cette mobilité sociale descendante assimile les individus de ce groupe aux couches défavorisées et racisées de la société américaine (Afro-américains, Antillais, Mexicains).

Portes et Zhou (1993) montrent que les immigrants essaient d'échapper à « l'intégration infériorisante » (*downward assimilation*), mais tous n'ont pas les ressources économiques, sociales et culturelles pour y arriver. Par exemple, malgré des attitudes relativement hostiles de la société américaine vis-à-vis des immigrants d'origine chinoise et vietnamienne, ces derniers ont pu compter sur un accueil gouvernemental réceptif, sur leurs ressources socioéconomiques et un fort capital social individuel ou communautaire. Une des stratégies familiales de ces groupes consiste à éviter les quartiers les plus à risque ou à inscrire leurs enfants dans des institutions scolaires privées. Pour d'autres, les liens communautaires ethniques serrés jouent comme facteur de protection en préservant les jeunes de l'influence externe et en renforçant les valeurs familiales. Ainsi, les élèves issus de ces communautés connaissent une plus grande réussite scolaire et une mobilité sociale ascendante.

À l'inverse, certains groupes cumulent les facteurs défavorables. C'est le cas pour les immigrés haïtiens et mexicains. Ils possèdent un faible statut socioéconomique à leur arrivée aux États-Unis et éprouvent des difficultés à intégrer le marché économique. Ils s'installent dans les quartiers défavorisés des centres urbains des États-Unis (*innercity*) et occupent des emplois précaires lorsqu'ils ne sont pas au chômage. Ainsi, l'accueil hostile, la faiblesse du réseau communautaire, la précarité et la socialisation de leurs enfants dans un environnement à risque entraînent ces derniers à échouer plus souvent à l'école et à s'inscrire dans le « *downward assimilation* ».

Au Canada, les recherches mettent en relief l'impact de certaines caractéristiques prémigratoires sur l'intégration scolaire et socioprofessionnelle (Kanouté *et al.*, 2008; Mc Andrew *et al.*, 2008, 2009; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005). Certaines familles immigrées connaissent des déclassements professionnels à leur arrivée et résident dans des quartiers défavorisés. Toutefois, ils n'en mobilisent pas moins des stratégies de réussite scolaire caractéristiques des classes moyennes (suivi des devoirs, relations familles-écoles). Le fait d'habiter dans des quartiers défavorisés peut être une étape transitoire et les familles utilisent aussi des stratégies pour contourner ou éviter les effets négatifs associés à ces quartiers. Ainsi, le statut socioéconomique de la famille au pays d'origine joue un rôle important dans la réussite scolaire des enfants une fois arrivée dans le milieu de résidence. Mais les valeurs et pratiques familiales et communautaires se révèlent aussi cruciales.

La théorie de l'assimilation segmentée apporte un éclairage intéressant au processus d'intégration différencié des immigrés. Cependant, on lui a adressé de nombreux reproches dont son pessimisme qui condamne les immigrés aux ressources insuffisantes à une intégration infériorisante (*downward assimilation*). Alba et Nee (2003) estiment que les anciennes vagues d'immigration européenne ont eu à faire face, sur plusieurs générations, à ces mêmes problèmes qu'on demande aux nouvelles générations d'immigrés de régler sur une ou deux générations. Waldinger et Feliciano (2004) notent aussi que les contextes à risque (*innercities*) ont plus d'impact sur les comportements des jeunes natifs du groupe majoritaire comparativement à ceux d'origine immigrée. De plus, ces auteurs signalent qu'il existe, dans un même groupe,

plusieurs niveaux et formes d'intégration. Les individus s'appuient sur des stratégies parfois plus collectivistes parfois davantage individuelles et ils adoptent ces stratégies en fonction de leurs valeurs culturelles et des contraintes institutionnelles auxquelles ils font face. Alba et Nee (2003) soulignent l'importance des stratégies individuelles, mais relèvent aussi qu'en général, lorsque les barrières discriminatoires bloquent le mode de mobilité sociale ascendante individuelle, l'intégration dépend des stratégies collectives. Nous trouvons que les variations intergroupes n'invalident pas vraiment le modèle d'assimilation segmentée qui partage des points communs avec l'approche d'Ogbu, présentée ci-dessous.

2.2.3. Les relations interethniques dans la société

Ogbu (1978, 1995a, 1995b) a repris la théorie de la discontinuité culturelle de Malinowski et élaboré une théorie à trois dimensions. Il évoque dans un premier temps une discontinuité culturelle universelle qui touche l'ensemble des élèves, puis une discontinuité primaire et secondaire qui concerne en particulier les familles et élèves issus des groupes immigrés et minoritaires. La discontinuité universelle se rapproche de la perspective de Bourdieu. De ce point de vue, l'école possède ses logiques propres (règlements, normes et valeurs) et une organisation spatiale et temporelle qui la distancie de l'organisation familiale. Tous les élèves, immigrés ou non, doivent donc toujours s'adapter au contexte scolaire. La discontinuité primaire est le fruit d'un contact entre deux cultures différentes, et la discontinuité secondaire celle d'une relation culturelle de domination entre groupe minoritaire et majoritaire.

D'après Ogbu (1995a, 1995-b, 2004) et Ogbu et Simons (1998), les différences de performance académique entre les élèves immigrés et minoritaires s'expliquent par la discontinuité culturelle secondaire. Autrement dit, il met en cause les types de relations historiques égalitaires ou de domination/subordination entretenues entre les groupes minoritaires et majoritaires, et les effets de celles-ci sur la vie quotidienne des individus.

Il montre qu'aux États-Unis comme en Europe et en Asie, les membres de minorités ayant un contentieux historique avec la majorité connaissent en moyenne une moindre réussite scolaire et socioéconomique. Aux États-Unis, c'est le cas des Amérindiens, des

Afro-américains, des Américains d'origine mexicaine de vieille souche (« Chicanos ») et des Portoricains. En Angleterre, ce sont les élèves d'origine ouest-antillaise et indienne (alors qu'ils réussissent bien aux États-Unis) ; au Japon, ce sont les élèves issus de la minorité Baraku et en Nouvelle-Zélande les Maoris. Ogbu estime que tous les groupes immigrés et minoritaires n'ont pas le même statut suivant les types de relations historiques entretenues avec la majorité, le traitement et les perceptions de la minorité dans le milieu et les réponses de celle-ci à ces traitements. Ces considérations lui permettent de distinguer les minorités volontaires et les minorités involontaires.

Les minorités volontaires ont fait le choix d'immigrer pour bénéficier de meilleures opportunités ou pour jouir de la liberté politique. Ils entretiennent des rapports historiques et culturels égaux avec la majorité et, si leur culture est considérée différente, elle n'est pas dévalorisée. Les membres de ces groupes peuvent donc adopter la culture du groupe majoritaire sans renier ni abandonner la leur. Ogbu cite en exemple les élèves d'origine chinoise aux États-Unis qui sont poussés par leurs parents à maîtriser l'anglais académique et à s'appropriier les savoirs scolaires, tout en apprenant le cantonais et en étant ancré dans leur culture d'origine. Ces enfants s'intègrent donc bien à l'école et obtiennent de bons résultats scolaires.

Par contre, *les minorités involontaires* ont été forcées d'immigrer ou mises dans un contexte de minoration par la conquête ou la colonisation. Ils entretiennent un rapport culturel de domination/subordination avec la majorité et leurs comportements et pratiques culturelles sont stigmatisés. Les membres de ces minorités qui veulent réussir dans le monde opposé de la culture dominante sont donc pris dans un dilemme affectif, car l'adhésion à cette culture suppose le renoncement à leurs propres valeurs. D'après Ogbu, les minorités involontaires entretiennent une relation identitaire conflictuelle avec la culture dominante, ce qui explique l'opposition de ces élèves à la culture scolaire et leurs faibles performances. Il rapporte des résultats de recherche montrant que les élèves afro-américains et ceux d'origine mexicaine de longue génération qui sont en réussite scolaire sont taxés par leurs pairs de « jouer au Blanc » (*acting white*) parce qu'ils adhèrent aux valeurs dominantes. Toutefois, les élèves d'origine mexicaine

nouvellement arrivés aux États-Unis sont dans la dynamique culturelle des immigrés volontaires et connaissent un taux de réussite plus élevé.

Plus encore que la théorie de l'assimilation segmentée, la théorie écologico-culturelle d'Ogbu a fait l'objet d'une grande controverse dans le milieu médiatique et dans la sphère académique (Horvat et Lewis, 2003). Une première critique porte sur les processus d'intégration des minorités volontaires par rapport aux minorités involontaires. Kanouté souligne que

certains groupes dits « volontaires » s'apparentent aux groupes « involontaires » de Ogbu (1991). C'est le cas, par exemple, des jeunes originaires de l'Afrique subsaharienne et des Antilles ou du Maghreb, qui vivent des situations identitaires et scolaires difficiles et sont plus susceptibles d'être confrontés au racisme et à la discrimination en contexte d'immigration (Kanouté, 2002, p.174)

On retrouve de nombreux autres critiques dans l'article de Lundy (2003) pour qui le « mythe de la culture oppositionnelle » d'Ogbu dégage une vision misérabiliste des élèves des minorités involontaires et des Afro-américains en particulier. De son point de vue, Ogbu néglige la position critique et complexe des élèves afro-américains qui apparaissent incapables d'interpréter leur monde. Selon Lundy (2003), la culture de ces derniers est présentée comme ne pouvant pas conduire à la réussite scolaire, d'où la nécessité d'en changer.

D'autres chercheurs ont apporté des nuances aux travaux d'Ogbu. Horvat et Lewis (2003) par exemple montrent que les élèves afro-américains en réussite scolaire résistent à la fois à la domination culturelle du groupe majoritaire et aux pressions au conformisme de leurs pairs qui dévalorisent la réussite scolaire. Leur étude sur les filles afro-américaines en réussite montre que celles-ci ne sont pas acculées au sacrifice de leur identité. Cet effet différencié de genre avait déjà été relevé par Farkas, Lleras et Maczuga (2002). Certaines filles de l'étude de Horvat et Lewis (2003) fréquentent des écoles ethniques, la plupart s'intéressent à leur propre héritage et leurs stratégies identitaires se révèlent complexes. Ainsi, elles composent avec leurs pairs selon la performance et les valeurs de ces derniers. Elles font preuve de réserve sur leurs succès académiques auprès des pairs qui n'encouragent pas la réussite et célèbrent plus ouvertement leur réussite et fierté réciproque avec ceux qui sont en réussite. L'utilisation

de l'anglais standard ou du parler afro-américain varie également selon le contexte et est davantage perçu comme une habileté que comme un dilemme.

Tyson, Darity et Castellino (2005) soulignent de leur côté que la pression des pairs ne s'exerce pas uniquement sur les minorités. Elle existe sous une première forme générale qui traverse tous les groupes sociaux et « raciaux » (les élèves affublés de sobriquets « *nerds* » « *geeks* » ou « intellos »). Du point de vue de ces auteurs, le « *acting white* » ne joue pas un rôle majeur dans la faible performance des élèves afro-américains, mais serait plutôt l'expression des conflits « raciaux » et sociaux qui traversent la société. D'ailleurs, les élèves eux-mêmes évoquent bien d'autres facteurs explicatifs, tels la paresse, le manque d'effort, la peur d'échouer, etc.

Ogbu et Simons (1998) expliquent que leur approche ne prétend pas décrire le comportement de chaque membre d'une minorité donnée. Les individus peuvent emprunter des stratégies qui relèvent davantage des minorités volontaires ou involontaires, malgré les grandes catégories dominantes dans lesquelles ils peuvent avoir été classés. Le modèle proposé n'est pas dichotomique, mais s'inscrit dans un continuum. Ogbu (2004) maintient que l'accusation de « *acting white* » traverse depuis l'esclavage la réalité des Afro-américains et rejaillit sur la réussite scolaire des élèves. Cependant, il estime que son approche a été réduite à la dimension d'identité oppositionnelle sans prise en compte par ailleurs de la complexité du modèle qui met l'accent sur les facteurs sociétaux, scolaires et communautaires défavorables à l'engagement scolaire. Comme dans le modèle d'assimilation segmentée, il appert que les minorités ne sont pas exposées aux mêmes effets systémiques ni ne possèdent les mêmes « forces » communautaires pour y faire face (ressources, pratiques et valeurs, modèles de réussite et visibilité des modèles).

On ne peut parler de rapports historiques de domination/subordination sur le territoire canadien et québécois pour les différentes vagues d'immigrés et communautés qui se sont succédé, malgré une certaine pratique d'esclavage. Néanmoins, le passé esclavagiste ou colonial de certaines communautés peut placer certains de leurs membres dans une posture oppositionnelle face à une culture (scolaire) occidentale

perçue conquérante et infériorisante. Dei *et al.* (2000) notent que la « race » et les différences sociales donnent lieu à des relations de pouvoir et de domination dans la société en général et à l'école en particulier. Ils rappellent également qu'au Canada les écoliers noirs et autochtones rencontrent plus de difficultés et sont plus sujets au racisme et aux discriminations. Dans le cas des écoliers autochtones, Vatz-Laaroussi *et al.* ont mis en évidence que

la réussite scolaire est souvent perçue comme un abandon ou un rejet de la communauté native et de la culture autochtone. Plus encore, leur parcours scolaire et professionnel se présente comme un ensemble de ruptures familiales, personnelles, culturelles et communautaires. (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005, p.21)

Dans sa recherche sur le rapport au savoir scientifique d'élèves d'origine haïtienne, Thésée (2003) avait évoqué l'hypothèse d'une identité oppositionnelle de ces élèves, mais sans réellement la confirmer. En effet, les élèves d'origine haïtienne interviewés ne s'étaient pas directement exprimés sur leur position de minorité et l'auteure estime qu'ils semblaient le plus souvent se réfugier dans une attitude de déni. Elle a fait l'hypothèse que ceux qui sont encore dans le système scolaire évacuent la question (mécanisme de protection identitaire) afin de faciliter leur intégration. De son point de vue, ceux qui pourraient répondre spontanément à la question sont probablement déjà en contestation ou en rupture avec l'école.

Nous pourrions envisager d'explorer cette hypothèse au cours des rencontres avec les jeunes décrocheurs. Nous partageons cependant le point de vue de Craythorne (2006) qui invite à la prudence quant à l'application du modèle d'Ogbu aux élèves immigrés d'origine caribéenne et haïtienne en particulier. D'ailleurs, Ogbu et Simons (1998) ont éprouvé de la difficulté à situer les immigrés haïtiens dans l'une des deux minorités et ils les ont plutôt rangés dans le groupe intermédiaire des *réfugiés, sans-papiers, travailleurs temporaires et binationaux* (avec les Vietnamiens, Hmong, Cambodgiens, Éthiopiens). Les auteurs précisent que des recherches complémentaires devraient être menées pour vérifier comment ces groupes s'adaptent à long terme dans la société américaine, sur les plans scolaire et socioculturel. Craythorne (2006) estime de son côté que les parents haïtiens peuvent être considérés immigrés volontaires, mais leurs enfants vivent un processus identitaire proche des immigrants involontaires. Cependant, la trajectoire de

ces derniers varie selon le nombre d'années dans le milieu et leur compréhension du système social, le lieu où ils vivent et l'école fréquentée.

Nous considérons que la perspective d'Ogbu peut nous aider à comprendre une dimension sociohistorique et identitaire de l'intégration socioscolaire des élèves d'origine haïtienne. Toutefois, aux dires même de l'auteur, cette perspective veut avant tout dégager des tendances groupales et est insuffisante à expliquer la réussite ou l'échec scolaire sur le plan individuel. En ce sens, nous trouvons intéressant d'intégrer la perspective d'Ogbu à celle de l'assimilation segmentée de Portes. La recherche de Silberman et Fournier (2006) sur l'assimilation segmentée dans le contexte français montre d'ailleurs que le facteur historique peut représenter un élément du contexte pré et postmigratoire. Il est apparu que l'assimilation segmentée descendante et l'infériorisation durable dans le temps touchent des populations originaires de zones anciennement sous domination coloniale (Maghreb, Afrique noire). Toutes les considérations historiques, pré et post migratoires doivent cependant être rapportées à l'expérience singulière des individus pour éviter d'absolutiser et de décontextualiser les données et de produire des vérités partielles (Lahire, 1994).

Les théories critiques attirent également l'attention sur les relations de pouvoir/domination qui traversent la société et l'école, et impactent la réussite scolaire des groupes élèves immigrés et des groupes minoritaires. Elles interpellent en particulier l'école et les enseignants.

2.2.4. Les processus structurels et institutionnels selon les théories critiques

Les théories critiques en éducation (éducation multiculturelle critique, pédagogie critique, éducation antiraciste/ « critical race theory ») se proposent de mettre à nu les processus structurels et institutionnels qui marginalisent et entravent la réussite scolaire des élèves issus des groupes minoritaires (Delgado et Stefanic, 1993 ; Gilborn, 2005 ; Nieto, 2002 ; Solomon, 1996). Les enjeux de pouvoir à l'école représentent un élément central de leur approche inscrite dans la tradition néo-marxiste. Jacquet (2007) souligne à ce propos :

[Les tenants des approches critiques] considèrent que l'école n'est pas neutre sur les plans culturel et politique, dans la mesure où elle reproduit la culture dominante à travers ses différentes dimensions et pratiques pédagogiques. Dans cet espace scolaire politiquement contesté, l'enjeu du pouvoir et de la construction des connaissances occupe une place centrale, de même que l'explicitation des facteurs sociaux complexes (racisme, culture, genre, classe sociale, religion, etc.) qui contribuent à façonner les pratiques pédagogiques (Jacquet, 2007, p.27-28).

Les théories critiques posent un regard critique sur le contexte social et culturel de l'enseignement et de l'apprentissage, sur la manière dont la « race », la classe sociale, le genre interagissent de façon complexe et affectent la trajectoire sociale et scolaire des minorités et immigrants (Nieto, 2002 ; Solomon, 2002). Les chercheurs visent le changement, d'une part, des pratiques individuelles des éducateurs et, d'autre part, des pratiques et politiques institutionnelles. Ces pratiques individuelles et institutionnelles se reflètent à travers le curriculum, l'évaluation, le « tracking » des élèves (orientation en classes spéciales, regroupement dans une classe en fonction de leur capacité), les relations élèves-enseignants (Banks *et al.*, 2001; Ladson-Billings et Tate, 1995; Nieto, 2002; Sleeter, 2001).

Le qualificatif critique marquerait une rupture avec les anciennes approches qui ont traité de ces mêmes problématiques, mais dans une perspective jugée moins complexe et dynamique (Delgado et Stefanić, 1993 ; Gilborn, 2005 ; Nieto, 2002 ; Solomon, 1996).

Ainsi, l'éducation multiculturelle⁹ critique veut aller au-delà d'une certaine vision conservatrice et superficielle de la prise en compte de la diversité. Solomon (1996) montre par exemple que les futurs enseignants torontois sont le plus souvent d'accord avec l'idée de respect et de valorisation des différences. Toutefois, peu d'entre eux posent un regard critique sur les pratiques et les politiques scolaires, et notamment sur les normes, valeurs et traditions véhiculées dans le curriculum. La prise en compte de la diversité se fait le plus souvent à travers quelques activités ponctuelles lors de certains

⁹ L'éducation multiculturelle ou interculturelle vise la prise en compte de la diversité par l'école. Kanouté (2007a, p.126) note que « la littérature anglophone parle d'éducation multiculturelle au même titre que la littérature francophone parle d'éducation interculturelle ». Selon l'auteure, « les uns et les autres disent la même chose sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle par l'école ».

événements ou dans le cadre de célébrations (mois de l'histoire des Noirs, Nouvel An chinois). Pour Salomon (1996), l'éducation multiculturelle critique doit aller au-delà de cette pointe visible de l'iceberg (les artefacts, musique, danse, célébrations) pour questionner les structures et processus institutionnels et les formes de marginalisation et de domination qu'ils engendrent. Nieto (2002, p.147) souligne : « multicultural education should be basic for all students, pervasive in the curriculum and pedagogy, grounded in social justice, and based on critical pedagogy ».

La pédagogie critique en appelle notamment à observer ce qui se passe dans la classe dans la relation entre l'élève, l'enseignant et le savoir enseigné (Sleeter, 2001). Considérant que le contenu enseigné aux élèves influence leur réussite scolaire (Banks *et al.*, 2001), elle plaide pour un enseignement qui ait du sens, qui prenne en compte les savoirs, valeurs et expériences de tous les élèves (Banks *et al.*, 2001 ; Ladson-Billings et Tate, 1995 ; Nieto, 2002). Les élèves observés par Nieto (2002) réclament en effet leur place dans les contes qui sont racontés à l'école, leur place d'acteurs dans l'histoire nationale, une place pour leur langue d'origine, etc. Finalement, ils questionnent les différentes formes d'exclusion qui se traduisent par l'invisibilité, la déconsidération ou l'ignorance. La passivité et le désintérêt des élèves apparaissent parfois comme autant de réponses/résistances à un enseignement peu mobilisateur.

La pédagogie critique invite les enseignants à se mettre à l'écoute des jeunes et à leur permettre de devenir des acteurs de leur apprentissage. À cet effet, elle invite aussi l'enseignant à s'engager dans une attitude réflexive pour questionner sa perception de lui-même et de l'élève, sa perception du savoir scolaire (construit social), sa perception des relations enseignant-élève (autorité) (Ladson-Billings et Tate, 1995).

L'éducation antiraciste s'inscrit également dans une perspective critique. Elle « se présente comme une alternative d'action "radicale" visant à susciter, par la réflexion critique, la prise de conscience chez les individus et les groupes des rapports de domination en vue de leur transformation et restructuration » (Jacquet, 2007, p. 39 reprenant Moodley, 1995). D'après Salomon (2002), l'éducation antiraciste se penche sur les impacts de la marginalisation, de l'oppression et de l'autodestruction sur les

populations racisées. Dans le contexte scolaire, il s'agit de travailler à éliminer les attitudes et comportements qui ont un impact négatif sur les élèves et plus largement, au niveau institutionnel, d'examiner les structures et les politiques qui reproduisent le racisme sous le couvert de la neutralité. L'enjeu semble complexe car, selon Bataille, McAndrew et Potvin (1998), le racisme moderne prend des formes nouvelles dans les sociétés démocratiques et il y a risque de perdre de vue la dynamique qui préside à son émergence et les moyens pour en contenir les effets. Les auteurs soulignent que les fondements les plus modernes du racisme reposeraient plus souvent sur une logique de mise en cause des différences culturelles existant entre les groupes, et moins sur une logique d'infériorisation. Les nouvelles approches doivent donc essayer de mieux comprendre comment s'articulent les logiques de différenciation et d'infériorisation et se pencher sur les situations sociales porteuses de dérives racistes (Bataille, McAndrew et Potvin, 1998). La perspective antiraciste insiste notamment sur le fait que les groupes racisés doivent pouvoir eux-mêmes nommer leur réalité (Delgado et Stefancic, 1993). Elle s'intéresse aux différentes minorités, à leurs expériences, à leurs réponses et formes de résistances au racisme et aux différentes formes d'oppression (Yousso, 2005). Il faut souligner que, par rapport à l'éducation multiculturelle, la perspective antiraciste est perçue plus menaçante (conflictuelle) et suscite plus de résistance dans le milieu scolaire (enseignants, élèves du groupe majoritaire) et dans la sphère académique en général (Gilborn, 2005; Salomon et Lévine, 1996). Salomon et Lévine (1996) soulignent notamment les vives réactions des enseignants à aborder des questions touchant au racisme, leur malaise et leur perception quant aux difficultés liées à la mise en acte d'une pédagogie antiraciste.

Finalement, les théories critiques se révèlent intéressantes pour notre recherche, même si celle-ci n'a pas pour objectif principal d'approfondir la question de la perception du racisme et des inégalités. Dans l'analyse du rapport à l'école et aux savoirs de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé, il y a lieu de poser un regard critique sur l'école, les savoirs qu'elle dispense et les relations enseignants-enseignés, en s'interrogeant sur la place qui est réservée à l'élève. Il s'agit par ailleurs de saisir dans quelle mesure le rapport du jeune à l'école et aux savoirs scolaires traduit une réponse à

cette place qui lui est faite. D'ailleurs, nous avons déjà abordé le rapport à cette « place », dans le cadre de notre mémoire de maîtrise qui a porté sur le vécu socioscolaire et les stratégies identitaires d'élèves d'origine haïtienne (Lafortune, 2006).

Au terme de cette deuxième section du cadre conceptuel, il appert que les ressources économiques, sociales, culturelles au pays d'origine influencent en partie la réussite scolaire des élèves d'origine immigrés. Cependant, les rapports sociaux et interethniques qui prévalent dans la société d'accueil produisent également des effets systémiques. S'il est advenu de comparer la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée selon leur appartenance ethnoculturelle, il importe de tenir compte des ressources familiales et communautaires, mais aussi du poids des facteurs systémiques, lesté de conditions historiques.

Ainsi, de plus en plus de recherches croisent plusieurs facteurs pour bien saisir comment l'échec ou la réussite se construit dans l'histoire de l'élève. Elles argumentent en faveur d'une lecture complexe de la réalité de l'élève, et la documentation de la perception de ce dernier (Dubet, 1996 ; Graham et Anderson, 2008 ; Howard, 2008 ; Janosz et Leblanc, 2005 ; Lahire, 1994 et 2008 ; Montandon, 1991 ; Montandon et Osiek, 1997a et 1997b ; Terrail, 2004 ; Wiggan, 2007 et 2008). La perspective du rapport à l'école et au(x) savoir(s) scolaire que nous présentons dans la troisième section qui suit s'inscrit dans cette dynamique.

Nous parlons plus spécifiquement de rapport aux savoirs scolaires au pluriel dans le cadre de notre recherche. Toutefois, nous conservons l'orthographe privilégiée par les auteurs lorsque nous faisons référence aux travaux de ces derniers.

2.3. La perspective du rapport à l'école et au(x) savoir(s)

L'expression « rapport au savoir » a été vulgarisée en éducation à partir des travaux de l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier et Rochex, 1999) sur les élèves de milieux populaires en France. Toutefois, Charlot (2003) reconnaît que ni le concept de rapport au savoir ni les questions que cette problématique soulève ne sont récents. Le rapport au savoir est en effet une question philosophique fondamentale que l'on retrouve chez les auteurs

anciens et modernes, partant de Platon à Hegel jusqu'à Bachelard (Charlot, 2003). Le concept revient également sous la plume des psychanalystes, des didacticiens et des sociologues. Les préoccupations soulevées par la démarche de l'équipe ESCOL sont aussi partagées par différents chercheurs qui travaillent sur la forme scolaire et l'expérience des élèves (Deauvieau et Terrail, 2007; Dubet et Martuccelli, 1996; Lahire, Thin et Vincent, 1994; Montandon, 1991; Perrenoud, 1998).

Nous présentons ci-dessous les principaux apports de cette approche à la compréhension de la réussite scolaire et l'application que nous proposons d'en faire dans le cadre de notre recherche.

2.3.1. Le concept de rapport au savoir chez l'équipe ESCOL

La perspective du rapport au savoir émerge dans un contexte où la sociologie de l'éducation se caractérise par de nombreux travaux sur le contexte scolaire, mais peu sur le contenu (Rochex, 2002). Elle participe au mouvement de recherches de la période post 1960-1970 qui rompent avec les recherches macrosociologiques et structurelles, considérées insuffisantes à décrire l'expérience scolaire des élèves. Basées sur des enquêtes statistiques, ces études mettaient l'accent sur les échecs scolaires en milieu populaires et défendaient la thèse de la reproduction des inégalités sociales à l'école, mais sans expliquer les modalités de celles-ci. Les nouvelles recherches se proposent alors d'ouvrir la « boîte noire » que représentent la classe et l'établissement scolaire afin d'étudier « les inégalités en train de se faire » et leurs processus de production plutôt que de postuler qu'elles seraient toujours « jouées d'avance » (Rochex, 2002).

L'intérêt se déplace vers les programmes scolaires, les relations dans la classe, l'élaboration d'un consensus au sein des établissements (ou au contraire, la montée de la violence), l'insertion de l'école dans l'environnement, etc. La question du type d'acteur que fabrique l'école est également posée, ce qui requiert de « se placer du point de vue des élèves et pas seulement du point de vue des fonctions du système » (Duru-Bellat et Van-Zanten, 1999, p.9).

Les recherches s'inscrivent dans un paradigme constructiviste alors dominant inspiré de la phénoménologie sociale, de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie¹⁰. Ce déplacement de perspective coïncide aussi avec un déplacement d'une posture de dénonciation de l'institution scolaire à une préoccupation d'amélioration de celle-ci (Rochex, 2002).

Les chercheurs de l'équipe ESCOL rejettent en particulier l'idée de « handicap culturel » des familles de milieux populaires et la lecture en négatif de l'échec scolaire (Charlot, Bautier et Rochex, 1999). De leur point de vue, l'origine sociale ne *produit* pas l'échec scolaire et, par ailleurs, il n'existe pas d'échec scolaire en soi entendu comme un manque par rapport à une situation normale de réussite. L'échec scolaire est plutôt considéré comme « une expression générique qui englobe des situations extrêmement différentes chez des élèves qui ont des difficultés scolaires pour des raisons différentes, des difficultés scolaires qui se sont construites à travers des histoires différentes » (Charlot, 2005, p.11). Ils invitent à considérer la singularité de chaque parcours, car l'élève ne se définit pas strictement par son milieu. « Il a une histoire, il traverse des expériences, il interprète cette histoire et cette expérience, il fait sens du monde, des autres et de lui-même » (Charlot 2003, p. 41-42). Il développe un rapport au savoir à la fois social et singulier.

Cette nouvelle lecture en positif constitue un bond épistémologique et méthodologique qui engage la posture du chercheur. Raisonner en termes de manques c'est penser l'individu comme un objet incomplet et exprimer un point de vue de dominant qui se pose comme sujet accompli et qui voit et traite le dominé comme objet. Par contre, « essayer de comprendre l'échec comme une situation qui advient au cours d'une

¹⁰ Ces courants théoriques ont des racines communes et mettent l'accent sur l'activité du sujet qui construit la réalité sociale. Les recherches s'intéressent aux processus de construction de cette réalité, au sens qui lui est donné par l'acteur social. À propos par exemple des perspectives interactionnistes, Morissette, Guignon et Demazière (2011, p.1) soulignent que « le regard interactionniste considère le monde social comme une entité processuelle, en composition et en recomposition continues à travers les interactions entre acteurs, les interprétations croisées qui organisent les échanges et les ajustements qui en résultent. La société est une interdépendance et une action mutuelle, et l'analyse interactionniste porte prioritairement sur les points de vue des acteurs, et plus encore sur les croisements de ces points de vue ».

histoire, c'est considérer que tout individu est *un sujet*, si dominé soit-il » (Charlot, 1997, p. 33-34).

La problématique du rapport au savoir pose la question du sujet confronté à l'acte d'apprendre. Le « rapport à » renvoie à ce que l'objet ou le contenu de pensée, le lieu, ou la situation, signifie pour lui. On s'interroge sur ce qui mobilise¹¹ l'élève, ce qui le meut de l'intérieur et le pousse à investir le champ scolaire ou à ne pas le faire. La question n'est plus en effet de savoir pourquoi l'élève ne réussit pas, mais pourquoi il ne travaille pas. En effet, la réussite est d'abord fonction de sa mise en mouvement et du travail réalisé pour atteindre les objectifs fixés par l'école (Charlot, Bautier et Rochex, 1999).

Le rapport au savoir scolaire et à l'école est défini comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir [...] entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (Charlot Bautier et Rochex, 1999, p.29). Plus largement, il renvoie au « rapport à l'apprendre » :

Apprendre, cela peut être acquérir un savoir, au sens strict du terme, c'est-à-dire un contenu intellectuel [...] Mais apprendre peut être aussi maîtriser un objet ou une activité (nouer ses lacets, nager, lire...) ou entrer dans des formes relationnelles (dire bonjour à la dame, séduire, mentir...). La question de « l'apprendre » est donc plus large que celle du savoir. (Charlot, 1997, p.67)

Le rapport au savoir inclut ainsi une dimension identitaire et une dimension épistémique. La dimension identitaire se rapporte à « la façon dont le savoir prend sens par rapport à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire » (Bautier et Rochex, 1998, p.34). La dimension épistémique renvoie à la nature et à la signification du savoir ou de l'apprentissage. Ces deux dimensions sont en outre modulées par la dimension sociale du rapport au savoir

¹¹ À l'instar de Glasman (2004), les chercheurs de l'équipe ESCOL préfèrent parler de la mobilisation de l'élève plutôt que de sa motivation. De leur point de vue, la motivation renvoie davantage à une lecture béhavioriste où les causes du comportement se situent au niveau externe et sont ponctuelles. Nous avons vu précédemment que les théories de la motivation reposent sur différentes approches (béhavioriste, sociocognitive, socioconstructiviste) et sont aussi très complexes. La notion de mobilisation apporte cependant un éclairage particulier, car il suppose d'emblée le mouvement. Plus qu'un motif, le mobile (conscient ou inconscient) est ancré dans l'histoire de l'individu, s'inscrit dans la durée et renvoie au sens.

qui resitue le sujet et les savoirs dans un espace-temps, dans la « société structurée, hiérarchisée, inégalitaire » (Cappiello et Venturini, 2009).

Indissociablement identitaire et épistémique, singulier et social, le rapport au savoir est une co-construction qui d'une part n'est pas donnée comme allant de soi et, d'autre part, engage l'élève, la famille, la communauté et les institutions éducatives.

Cette prise en compte de l'imbrication de l'histoire singulière de l'élève dans un contexte micro et macro-social permet de le situer à l'intérieur d'un champ de forces potentiellement antagonistes qui le sollicite. En effet, le sujet n'existe pas uniquement à travers son statut d'élève. S'il peut être mobilisé sur l'école et les apprentissages scolaires, il peut être aussi pris dans un faisceau d'influences et de préoccupations comme une situation familiale problématique (divorce, séparation, maladie, deuil...), le quartier et les amis, l'avenir professionnel, etc. Un manque ou absence de mobilisation à l'école indique souvent une mobilisation hors école ou non scolaire.

2.3.2. Le rapport au savoir scolaire : la typologie de l'équipe ESCOL

L'analyse de l'expérience scolaire des élèves dans des milieux sociaux contrastés a permis à l'équipe ESCOL (Charlot, 1997 ; Charlot, Beautier et Rochex, 1999) de distinguer des formes variées de rapport à « l'apprendre ». Il est ressorti des bilans de savoir des élèves sur « ce qu'ils ont appris depuis qu'ils sont nés, dans la famille, à l'école, dans la cité et ailleurs », qu'apprendre dépasse le champ du savoir objectivé et constitué et surtout dépasse le champ scolaire. Il peut renvoyer à l'acquisition d'un savoir ou d'un contenu, à la maîtrise d'un objet ou une activité (nager, utiliser un outil), à l'entrée dans des formes relationnelles (apprendre la solidarité, la méfiance). Et, plus que l'école parfois la famille apparaît un lieu majeur d'apprentissage (Charlot et Rochex, 1996).

Il ressort par ailleurs des entretiens semi-directifs avec les élèves que, selon leur milieu social, leur genre et leur expérience scolaire de réussite ou de difficulté scolaire, ils mettent différemment l'accent sur les formes d'apprentissage et développent un rapport

au savoir scolaire (en général) plus ou moins positif. Trois idéaltypes¹² se dégagent en particulier : l'attachement au savoir scolaire pour sa valeur intellectuelle et culturelle, l'attachement au savoir scolaire pour sa valeur instrumentale ou « marchande », le désengagement ou le manque de sens du savoir scolaire.

2.3.2.1. Les élèves en réussite scolaire

L'attachement au savoir scolaire pour sa valeur intellectuelle et culturelle ou pour sa valeur instrumentale caractérise les élèves en réussite scolaire de milieux favorisés et défavorisés. Par ailleurs, ces derniers tiennent un discours plus structuré, modélisateur et personnel dans leur « bilan de savoir », là où ceux qui éprouvent des difficultés énumèrent plus volontiers une liste de ce qu'ils ont appris.

Ainsi, indépendamment de leur milieu social d'origine, les élèves en réussite scolaire partagent un rapport à l'école et au savoir comparable. Toutefois, ceux de milieux favorisés valorisent plus souvent l'appropriation du savoir scolaire pour sa valeur en soi, même s'ils ne perdent pas de vue son importance en lien avec leur profession future. Ils évoquent notamment le pouvoir social ou la distinction (Bourdieu, 1985) que le savoir scolaire leur apporte et ce qu'il leur permet d'« être dans le moment présent ». En comparaison, les élèves de milieux défavorisés sont plus nombreux à mettre l'accent sur ce que le savoir scolaire leur permettra de « faire dans le futur », et à l'associer à l'obtention d'un diplôme, l'accès à un bon métier et à une vie agréable.

Au Québec, la recherche de Hardy (1994) en milieux ouvriers a également montré que les élèves en réussite scolaire associent l'engagement, l'effort et l'appropriation du

¹² Jellab (2001, 2003) a identifié quatre formes de rapport aux savoirs enseignés chez des élèves en lycée professionnel. Dans la forme réflexive, les élèves valorisent davantage les savoirs généraux par rapport aux savoirs professionnels. Dans la seconde forme pratique, ils privilégient les savoirs liés au métier. Dans la troisième forme intégrative-évolutive, l'élève valorise aussi bien les savoirs généraux que professionnels. Enfin, dans la quatrième forme désimpliquée, il est démobilisé et fait écran aux différents savoirs enseignés.

Baucher (2004) a également dégagé une nouvelle typologie dans sa thèse de doctorat sur le rapport au savoir d'élèves du secondaire au regard de leurs aspirations et projets professionnels (rapport au savoir enthousiaste, paradoxal, confiant, utilitaire). Toutefois, nous estimons que la typologie de Jellab ou de Baucher recoupe à des détails près celle de Charlot, Bautier et Rochex (1999). Nous nous en tenons donc à cette dernière, tout en restant attentive aux éventuelles catégories émergentes dans notre recherche.

savoir scolaire à un rôle exclusivement professionnel, en ignorant ou en passant sous silence les objectifs culturels.

Les enquêtes de l'équipe ESCOL ne permettent pas de figer les idéaltypes de rapport au savoir scolaire à l'intérieur d'un groupe social. On les retrouve à des degrés divers chez un même individu et les élèves de milieux défavorisés valorisent aussi le savoir scolaire pour sa valeur culturelle et intellectuelle.

2.3.2.2. Les élèves en difficulté scolaire

Plus souvent que pour les élèves en réussite, le rapport au savoir scolaire des élèves en difficulté est un « un rapport au métier, à la vie, à l'avenir, plus qu'un rapport au savoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1999, p.78). En outre, les auteurs signalent que bon nombre d'élèves de milieux populaires ont l'impression de ne pas avoir leur place à l'école et d'y apprendre des « trucs » qui ne servent à rien (Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1999). Leurs constats rejoignent ceux d'autres chercheurs (Duru-Bellat et Van-Zanten, 1999 ; Glasman, 2004 ; Perrenoud, 2004). D'après Glasman (2004, p.53) par exemple, l'école apparaît comme « un espace illisible, dans lequel [les élèves] ne disposent d'aucun repère. Rien n'est aisément identifiable : ni ce que l'on y fait, ni ce que l'on est censé y faire, ni ce qui est attendu des élèves, ni le sens que cela revêt » (Glasman, 2004, p.53). Les logiques scolaires et le sens des activités morcelées sont notamment mis en cause (Thin et Millet, 2005a, 2005b).

Les chercheurs de l'équipe ESCOL relèvent que les élèves et leurs parents développent un certain nombre de « malentendus » quant aux attentes et objectifs de l'école, et les rôles et responsabilités de chacun (Bautier, 2006a, 2006b; Charlot Bautier et Rochex, 1999). Pour certains, le « métier d'élève » est perçu comme une corvée qui consiste à s'acquitter d'une tâche obligatoire, au lieu d'une activité mentale exigeante d'appropriation de savoirs (Rochex, 2002). Certains élèves présentent un rapport au savoir scolaire à la fois *instrumental* et *magique*, fondé sur l'idée que la fréquentation de l'école suffit à l'obtention d'un bon métier. Dans d'autres cas, le sens premier attribué à l'école semble se focaliser sur la socialisation avec les amis.

Les études de Vasquez-Bronfman et Martinez (1996, 1999) montrent également que la socialisation occupe une place importante à l'école en général, dans les relations verticales enseignants-élèves, dans les relations horizontales élèves-élèves et enseignants-enseignants/personnel scolaire. Les élèves, en particulier, accordent beaucoup d'importance aux événements quotidiens qui se produisent à l'école et communiquent également beaucoup entre eux dans la classe, sur autre chose que le savoir scolaire classique. Très souvent, les enseignants ne sont pas conscients des échanges ni ne réalisent leur ampleur.

Tous les élèves s'investissent dans ces formes de socialisation, mais ils le font d'autant plus lorsque, de manière générale, « ça ne marche pas » avec le travail scolaire. Hardy (1994) souligne aussi que la difficulté à s'approprier le savoir scolaire conduit à un manque d'appétence envers celui-ci. Ces considérations apportent une plus grande complexification à la compréhension du rapport au savoir des élèves qui se révèle pluriel et variable, selon le savoir scolaire considéré et le contexte (discipline, situation, contexte d'apprentissage et enseignant) (Develay, 2000).

Les élèves tiennent aussi un discours dichotomique sur leur rapport à l'apprendre. Ils opposent ce qui est appris à l'école à ce qui est appris dans la vie « réelle » de tous les jours. Ils décrivent le monde de l'école comme un univers factice qui exige de se conformer à un rôle et de répondre à des attentes. En comparaison, le monde du « dehors » est réel, car il laisse la place au rôle d'acteur et permet d'apprendre « des leçons de vie » (Charlot, 2001a). Dans le même ordre, le temps passé à l'école apparaît comme un « temps volé » ou « temps perdu » par rapport au temps de vie qui se passe hors de l'école ou hors des exercices proprement scolaires.

Ainsi, le rapport au savoir des élèves est un rapport à soi, au monde et au temps (Charlot, Bautier et Rochex, 1999). Lorsqu'ils parlent de leur rapport à l'apprentissage, les élèves produisent un discours sur leur représentation d'eux-mêmes et du monde, de leur situation dans ce monde, de leurs attentes et préoccupations face à l'avenir. Le rapport au savoir est un rapport au temps, temps de vie lorsque le savoir a du sens et

donne sens à la vie et temps « volé » lorsqu'il n'a pas le sentiment d'apprendre et souhaiterait disposer autrement de son temps.

2.3.3. Le rapport à l'école et aux savoirs des élèves : d'autres contributions

La perspective de l'équipe ESCOL est partagée par de nombreux auteurs et nous l'avons signalé à plusieurs reprises dans les lignes précédentes (Careil, 2007; Deauvieu et Terrail, 2007; Develay, 2000; Dubet, 1996; Dubreuil, 1999; Glasman, 2004; Lahire, 1995, 1998; Montandon et Osiek, 1997a, 1997b; Perrenoud, 2004 ; Thin et Millet, 2005a). Toutefois, il existe aussi quelques points de divergence entre certains auteurs et les chercheurs de l'équipe ESCOL (Beillerot *et al.*, 1989; Deauvieu et Terrail, 2007; Develay, 2000; Dubet, 1996). Nous en faisons état dans les lignes qui suivent.

2.3.3.1. Le rapport au savoir selon la perspective psychanalytique

Nous ne décrivons pas outre mesure l'approche psychanalytique, car elle dépasse largement le champ scolaire qui nous préoccupe au premier plan. Nous soulignons toutefois quelques apports au champ scolaire. Les tenants de l'approche psychanalytique (Beillerot *et al.*, 1989 ; Hatchuel, 2005) placent le désir et le désir de savoir au cœur du rapport au savoir du sujet. Ils rejoignent Charlot sur le fait qu'il faille chercher à comprendre le rapport de sujet désirant ou ne désirant pas savoir dans son histoire personnelle (familiale, scolaire, sociale). Cependant, alors que Charlot définit le rapport au savoir comme un rapport à l'apprendre, Beillerot, Mosconi, et Blanchard-Laville (2000) estiment que le Savoir, avec majuscule, est le propre de la création de l'apprenant et ne consiste pas en l'acquisition d'éléments ou d'unités de savoirs. Ils définissent le rapport au savoir comme le « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot *et al.*, 2000, p.51). Hatchuel précise notamment :

Le savoir implique de structurer et de relier connaissances et expériences, et non pas seulement de les juxtaposer. [...] Le savoir se lie au pouvoir : en nommant les phénomènes, on les circonscrit et celui ou celle qui met en forme le savoir imprime et diffuse sa vision du monde. Le savoir en fin de compte, présente quatre caractéristiques :

proche du savoir-faire, il n'existe que par l'action qu'il permet; se présentant sous la forme d'un discours, il s'inscrit dans une réalité sociale et culturelle, et devient donc lui-même sources de pratiques sociales; réflexif, il implique la conscience de savoir; enfin, il ne s'exerce que dans l'interaction, voire collectivement, la question du rapport au savoir s'enracine donc toujours dans une réalité sociale, que les travaux fondateurs de Michel Foucault ont parfois eu tendance à privilégier au détriment du sujet porteur de savoir (Hatchuel, 2005, p19).

L'accent mis sur la transformation et l'intégration des savoirs rejoint notre vision de l'apprentissage. Il s'agit toutefois de documenter dans quelle mesure les élèves parviennent à développer ce rapport à l'apprentissage à l'école.

Hatchuel rappelle aussi, à la suite de Foucault¹³ (1963), la dimension sociale du savoir et ses liens avec le pouvoir. Que le savoir désigne des énoncés (savoir objectivé) ou des composantes identitaires (savoir détenu), nous considérons avec Barbier (1996, p.10) qu'il est « une construction sociale, dont la signification peut être élucidée par le repérage des contextes de [son] apparition et de [son] développement ».

2.3.3.2. Rapport aux savoirs et expérience scolaire

Du point de vue de Dubet, l'expérience scolaire dépasse le cadre strictement scolaire et renvoie aux amitiés et amours, aux rencontres heureuses ou malheureuses avec les enseignants, aux débats politiques et idéologiques qui s'agrègent. La sociologie de l'expérience scolaire de l'auteur (Dubet 1994, 1996) souligne le rôle d'acteur de l'individu qui combine trois grandes logiques d'action pour construire sa subjectivité : 1- une logique de production de connaissances, 2- une logique d'intégration et 3- une logique de sélection sur le marché des compétences. Charlot (1997) estime que la compréhension de la subjectivité chez Dubet est encore limitée, car l'acteur semble encore fabriqué par le système dans une certaine mesure. Selon Charlot, il y a non pas distance entre les processus de subjectivation et de socialisation comme le pose Dubet, mais confrontation de laquelle émerge une expérience singulière. Par contre, les trois grandes logiques de Dubet recourent les trois missions de l'école québécoise (instruire,

¹³ Foucault (1963, p.239) définit le savoir comme « cet ensemble d'éléments, formés de manière régulière par une pratique discursive et qui sont indispensables à la constitution d'une science, bien qu'ils ne soient pas destinés nécessairement à lui donner lieu ».

socialiser, qualifier) et renvoient au rapport à l'école en général, alors que Charlot insiste sur l'apprentissage.

Montandon et Osiek (1997a, 1997b) font en quelque sorte le pont entre Dubet et Charlot. Les auteurs considèrent que les élèves plus jeunes du primaire participent comme acteur à la construction de leur éducation familiale et scolaire. Ils développent leurs propres représentations et hypothèses par rapport à différentes situations, expriment des émotions et mettent en œuvre des actions et stratégies par rapport aux logiques de transmission (savoirs, culture), d'organisation (structure, modalités) et d'orientation (qualification). De la confrontation entre l'individu-sujet et les logiques de socialisation et de scolarisation familiale, scolaire et communautaire émerge un type de rapport singulier. Le modèle de Montandon et Osiek (1997a, 1997b) met en lumière le jeu de force entre l'élève-acteur et les différentes logiques de scolarisation, de socialisation et de qualification mises en œuvre par l'école, la famille, la communauté, les pairs.

2.3.3.3. Rapport aux différents savoirs scolaires et rapport à l'école

Develay (2000) permet aussi d'enrichir le cadre de Charlot. Il note que le rapport au savoir chez Charlot renvoie plus souvent au rapport à la connaissance et au rapport à l'institution scolaire, plus qu'il n'aborde la question des rapports aux savoirs spécifiques. Pour l'auteur (2004), le rapport au savoir en mathématiques est différent du rapport au savoir en histoire ou en grammaire, car chaque discipline a ses objets et méthodes. Dans le même sens, Jellab (2001, 2003) s'inscrit dans la lignée des travaux de Charlot, mais il s'intéresse plus spécifiquement au sens que les élèves en lycée professionnel accordent aux différents contenus enseignés (savoirs généraux classiques et savoirs professionnels) et aux raisons qui les poussent à se mobiliser ou non sur ces contenus.

Charlot, Bautier et Rochex (1999) ne se sont pas penchés sur le rapport aux savoirs scolaires spécifiques, mais ils reconnaissent que la diversité des contenus, des activités, des lieux, des personnes particularise l'acte d'apprendre et les produits de cet acte. Selon ces auteurs, il n'y a pas d'équivalence entre rapport à l'école et rapport au savoir scolaire et il faut les distinguer, comprendre comment ils s'articulent en des configurations diverses (Charlot, Bautier et Rochex, 1999).

À la suite de Develay (2000), nous trouvons important de considérer toutes ces dimensions dans une tentative de mieux comprendre le rapport de l'élève à l'apprentissage en général, à l'école, aux différents contenus et activités scolaires.

Il faut aussi tenir compte que ces savoirs scolaires ont une histoire et possèdent des caractéristiques qui peuvent entraver la réussite scolaire de certains élèves. On peut ainsi se demander si l'échec scolaire de ces derniers doit être décrypté dans le rapport aux savoirs scolaires ou dans « l'état » des savoirs scolaires eux-mêmes.

2.3.3.4. Du rapport aux savoirs scolaires des élèves ou de « l'état » des savoirs scolaires ?

Parler de la nature des savoirs scolaires c'est plus largement évoquer la forme scolaire comme configuration historique particulière (Lahire *et al.*, 1994). Les savoirs scolaires tels que nous les connaissons aujourd'hui se sont en effet constitués, objectivés, codifiés et accumulés au fil du temps, à l'intérieur d'un cadre construit pour en faciliter la transmission.

Pendant longtemps, le mode d'acquisition de connaissance et de savoir-faire reposait sur la transmission de maître ou d'artisan à apprenti. Lahire *et al.* (1994) montre qu'au fur et à mesure au cours du 16^e et 17^e siècle, en occident, ce mode d'acquisition cède le pas à une forme scripturale-scolaire devenue dominante. Face au savoir qui n'existait pas jusque-là hors des pratiques et de formes orales de relations sociales, s'instaure un processus d'acquisition dans un temps et un espace donné, séparé des autres espaces communs et une forme scripturale de relations sociales. Le mode de socialisation scolaire est donc indissociable de cette nature scripturale des savoirs scolaires qui donne naissance à la forme scolaire. Ainsi, l'appropriation passe par l'apprentissage et le respect de règles supra-personnelles.

La forme scripturale scolaire a connu des crises récurrentes, mais elle est parvenue à prédominer non seulement à l'école, mais aussi au-delà du champ scolaire. Ainsi, les activités de loisirs sont dominées par la forme scolaire (danse, musique, sport...) et même les relations adultes enfants et mère-enfant en particulier sont « pédagogisées ». D'où, pour profiter d'un ensemble de service « hors-scolaire », comme les actions d'aide

à la scolarité, il importe que le sujet ne soit pas a-scolaire ou trop éloigné de la forme scolaire (Thin, 2004).

En ce qui concerne spécifiquement les savoirs scolaires, la stabilisation institutionnelle de la situation et la stabilisation scripturale du sens visaient à contrer le flou (des savoirs, des programmes), mais elles rendent aussi le « sens » fixe et impersonnel. Les savoirs sont présentés comme désincarnés, déracinés de leur source et pouvant survivre indépendamment de celle-ci (des personnes et des pratiques qui les ont produits et de celles qui sont appelées à les utiliser). On dissimule les débats et conflits qui leur ont donné naissance, la manière dont ils se sont institués et distancés des savoirs communs (Fabre, 2007; Lahire *et al.*, 1994; Meirieu, 1993; Pépin, 1994; Perrenoud, 1998).

D'après Perrenoud (1998), cette perte de sens survient notamment dans la chaîne de transposition didactique qui transforme les savoirs savants en apprentissages durables des élèves (en passant du curriculum formel prévu par l'État au curriculum réel utilisé en classe). L'auteur estime que la transposition didactique exerce un contrôle social¹⁴ en écartant des savoirs tout ce qui peut entamer le consensus et diviser la communauté scolaire, en censurant les savoirs autres et notamment les savoirs familiaux. Du point de vue de Fabre (2007), la chosification des savoirs prend sa source dans l'histoire de la pensée qui oublie ou occulte les questionnements à la base des réponses. En décontextualisant la réponse, on lui attribue une validité qui dépasse son contexte de naissance. Cependant, le savoir scolaire ainsi créé devient sans histoire et sans opération.

Pépin (1994) montre que c'est toute cette éducation formelle et scolaire qui explique le rapport au savoir des élèves. Il explique que, d'un point de vue constructiviste du savoir, l'individu ne conserve que les savoirs qui lui paraissent viables, c'est-à-dire ceux qui lui sont utiles et contribuent à résoudre ses problèmes de survie et d'adaptation. Or, l'école ne permet pas aux élèves d'appréhender les savoirs en ces termes et fonctionne à partir

¹⁴ Dans la lignée des théories critiques néo-marxistes, Apple (2004) parle plutôt de domination. Il rejoint les auteurs précités (Fabre, 2007; Lahire *et al.*, 1994; Meirieu, 1993; Pépin, 1994; Perrenoud, 1998) en ce qui concerne la sélection et l'organisation des savoirs enseignés à l'école. Toutefois, il insiste davantage sur les relations entre savoir et pouvoir (entre l'éducation et la structure économique) et dénonce le contrôle de la forme et du contenu de la culture par l'institution scolaire. Il rappelle que le savoir scolaire est « un choix dans un univers de possible » et que ce savoir n'est ni neutre ni objectif tel que présenté dans le curriculum.

d'un ensemble d'« allant de soi » qui fige les savoirs et la connaissance. Ainsi, les savoirs scolaires sont souvent réifiés, chosifiés, fétichisés (Fabre, 2007). Ils ne sont pas expérimentés, mais transmis, et présentés à l'élève comme quelque chose qui vient en rupture ou en remplacement de ses propres savoirs.

Les savoirs formels peuvent être utilisés aux fins d'élaboration et de transformation de savoirs pratiques, mais un travail doit être fait en ce sens par l'enseignant. Il lui revient de revitaliser les savoirs en promouvant leur histoire, leur incorporation dans un système rationnel, leur fécondité dans de nouveaux problèmes pour que l'élève y trouve un sens. Si on ne revient pas au questionnement ayant suscité les savoirs, si ces derniers ne sont pas problématisés, les apprentissages scolaires deviennent artificiels (Fabre, 2007; Pépin, 1994).

Pépin montre en ce sens que souvent les savoirs viables construits à l'école sont ceux qui permettent aux élèves de « réussir leur propre mise en scène », soit un rapport à l'autorité instituée, un rapport de soumission et d'impuissance à l'égard des savoirs établis. Les élèves apprennent à trouver leur place dans la même structure, mais à des pôles différents. Ceux qui réussissent valorisent les savoirs qui les déclarent forts dans le « jeu » d'impressionner l'éducateur, et ceux qui échouent dévalorisent les savoirs qui les déclarent inaptes.

Les auteurs interpellent non seulement la formation qui est donnée aux élèves, mais aussi celle donnée aux enseignants et éducateurs. Au Québec, le référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant met l'accent sur ces deux aspects (MEQ, 2001, p.76ss). En ce qui concerne la formation des enseignants, il est question, d'une part d'offrir une solide formation sur l'épistémologie et la genèse des disciplines, d'autre part de souligner les relations entre savoirs savants et contenus disciplinaires du programme de formation. On s'attend, par la suite, à ce que l'enseignant soit à même de proposer un enseignement culturel des disciplines à ses élèves (discerner l'origine, situer par rapport à d'autres savoirs, réinterpréter en fonction des élèves), de procéder à une lecture critique de la discipline enseignée et du programme de formation (Compétence 1 du référentiel). Il a la responsabilité de concevoir et piloter des situations

d'enseignement-apprentissage significantes pour les élèves (Compétences 3 et 4 du référentiel).

Plusieurs auteurs soulignent l'importance d'analyser ces situations d'enseignement-apprentissage pour comprendre les difficultés de certains élèves (Deauvieu et Terrail, 2007; Lahire, 1993, 2008; Perrenoud, 1998). Deauvieu et Terrail (2007) estiment que les travaux de l'équipe ESCOL (avant les années 2000) tendaient à mettre trop l'accent sur l'élève, sans insister sur la conduite des apprentissages par les enseignants. D'après les auteurs, « on ne saurait chercher unilatéralement la source des malentendus [dans l'appropriation des savoirs scolaires] du seul côté des élèves et de leurs familles sans interroger ce que leur création, leur récurrence, voire leur renforcement, doivent aux pratiques professionnelles des agents du système éducatif »¹⁵ (Deauvieu et Terrail, 2007, p.318). Les plus récents travaux de l'équipe ESCOL, tirés de l'observation des pratiques pédagogiques enseignantes, mettent en relief la manière dont les « malentendus » se créent au cours de la transmission des savoirs. Ces malentendus conduisent à des inégalités de réussite dès la maternelle (Bautier, 2006a, 2006b).

2.3.3.5. Le rapport à la forme scolaire de relations sociales

Le rapport à la forme scolaire de relations sociales est également mis en cause par certains auteurs. D'après Thin et Millet (2005b), le rapport au corps moins codifié dans les milieux populaires éloigne aussi les individus de la forme scolaire de relations sociales. Celle-ci impose des postures physiques (être assis, en silence, dans le calme) et des modalités de prise de parole (lever la main, assentiment de l'enseignant, ton) qui supposent un contrôle et une maîtrise du corps et des émotions. Lahire (1995) décrit dans « Tableaux de familles » des cadres familiaux en milieux modestes très différenciés qui illustrent la manière dont ce rapport familial au corps, aux émotions, à l'ordre extérieur, etc. peut rejaillir sur l'espace scolaire. Dans certaines familles, le désordre et le bruit sont omniprésents. Les enfants interviennent à l'impromptu dans la conversation,

¹⁵ Les préoccupations soulevées dans cette section rejoignent à certains égards celles des pédagogies critiques (section 2.1.4).

n'ont pas d'heure établie pour aller se coucher en semaine ni de limite de temps pour regarder la télé ou jouer aux jeux vidéo, etc. Ces situations n'expliquent certes pas toute l'expérience scolaire, mais elles peuvent permettre de saisir les comportements de certains élèves en difficulté scolaire dont on dit qu'ils « se dispersent », « manquent d'attention », « manquent de concentration », sont incapables de « rester en place » pour s'occuper à une tâche donnée (Thin et Millet, 2005b). Comparant les modes d'organisation des élèves du secondaire en milieux populaires à ceux de milieux plus aisés, Duru-Bellat et Van Zanten (1999) soulignent que les premiers éprouvent davantage de difficulté à maintenir un rythme de travail soutenu et régulier. Ils travaillent plus en semaine que le week-end et sont plus portés à la distraction lors des travaux en groupe. En comparaison, « chez les lycéens scolarisés dans les établissements favorisés, la pédagogisation des loisirs par les parents et échanges scolaires avec les camarades aident à structurer le travail » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999, p. 194-195).

Ainsi, tout en appuyant l'idée fondamentale d'un rapport aux savoirs des élèves singulier et non déterminé, nous ne perdrons pas de vue que celui-ci est aussi un rapport à des formes de scolarisation et de socialisation instituées auxquels tous les groupes sociaux ne sont pas également familiarisés. Notre grille de lecture de la construction du rapport à l'école et aux savoirs scolaires des élèves intègre la perspective de Charlot et celle d'autres auteurs.

2.3.4. La construction du rapport aux savoirs scolaires

L'analyse de l'expérience scolaire des élèves montre que la disposition envers l'école et les apprentissages scolaires est fonction de l'articulation favorable ou défavorable d'une constellation de traits individuels et contextuels (familiaux, scolaires, etc.) (Charlot et Rochex, 1996 ; Glasman, 2004). Ce point de vue est également partagé par les chercheurs qui analysent l'expérience scolaire ou la trajectoire des élèves et identifient dans cette trajectoire les facteurs de résilience scolaire des élèves (Graham et Anderson, 2008 ; Howard, 2008). Vatz-Laaroussi *et al.* (2005) évoquent ainsi, dans des termes similaires à ceux de Charlot et des autres auteurs précités, « l'articulation des réseaux » dans la trajectoire des élèves d'origine immigrée en réussite scolaire. Ces réseaux sont

« des ensembles labiles, aux frontières perméables, porteurs de culture, d'histoire, de rapports au temps et à l'espace, mais aussi de parcours singuliers en interactions [...] des espaces de liens, de référence et de solidarité » (p.117). Ils favorisent des appartenances multiples et des identités métissées, et participent à la reconstruction identitaire du jeune et à l'actualisation de ses forces de résilience. Kanouté, Rahm, Toussaint et Rachédi. (2009-2012) parlent dans le même sens de « l'articulation de logiques familiales, scolaires et communautaires ».

Les parents participent au modelage du rapport à l'école et aux savoirs de leurs enfants par leurs propos, attitudes et comportements. Les entretiens avec les élèves font aussi souvent ressortir le rôle joué par les frères et sœurs, des grands-parents ou d'autres membres de la famille (Bouchard *et al.*, 2003; Charlot, Bautier et Rochex, 1999; Glasman, 2004; Lahire, 1998). Dans d'autres situations, la famille a connu un déclassement social à partir d'une certaine génération, mais elle maintient une posture positive vis-à-vis des différentes sources de savoirs (école, médias, musées, livres, etc.). Il existe aussi des modèles de réussite scolaire et sociale auxquels l'élève peut s'identifier.

À l'opposé, le milieu familial peut exercer une influence négative sur le rapport à l'école et aux savoirs de l'élève. C'est le cas lorsque, de manière manifeste ou implicite, les parents véhiculent des messages de dévalorisation ou contradictoires à l'endroit des savoirs scolaires ou du contexte dans lequel ceux-ci émergent (Dubreuil, 1999). Dans d'autres cas, ils reportent leurs propres expériences scolaires négatives sur leur enfant, le placent dans une position difficile où il se sent le devoir de choisir entre la fidélité à la famille ou à l'école. Charlot et Rochex (1996) et Lahire (1998) soulignent l'importance pour l'enfant de se situer par rapport à l'héritage familial et la nécessité pour les parents de l'autoriser symboliquement à s'en affranchir.

Le rapport aux savoirs de l'élève est également influencé par le rapport aux savoirs de l'enseignant qui peut, en donnant du sens, éveiller et entretenir le désir d'apprendre de l'élève ou lui permettre d'y reprendre goût. Les enseignants participent à la construction du sens des savoirs et de l'école par leur engagement professionnel, leur maîtrise du savoir enseigné et leur passion, leur intérêt pour l'élève et leur capacité à le mobiliser. À

l'opposé, ils peuvent aussi faire naître les inhibitions et représenter un obstacle par l'absence de responsabilisation, un manque ou un excès d'autorité, des attentes négatives vis-à-vis de l'élève (Beillerot *et al.*, 2000; Charlot, Bautier et Rochex, 1999; Jellab, 2003). Un discours qui insiste davantage sur la valeur marchande de l'école et des savoirs scolaires ou qui réduit ces derniers à de simples techniques ôte aussi aux situations d'apprentissage une grande partie de l'enjeu intellectuel (Meirieu, 1993).

Lenoir, Larose, Grenon et Hasni (2000) montrent que la stratification des matières scolaires par les enseignants du primaire au Québec (et dans de nombreux pays) ne manquera pas d'influencer le rapport aux savoirs des élèves. Ce rapport aux savoirs des enseignants est aussi influencé par les exigences parentales quant à ce qui leur semble important (lire, écrire, compter), et plus largement, est imposé par le contexte sociétal (famille, école, communauté) qui hiérarchise les savoirs. La recherche de Gilbert (2007) sur le rapport à l'écrit d'élèves québécois met aussi en évidence que, selon le milieu scolaire, les pratiques d'écriture diffèrent. En milieux scolaires favorisés, le temps qui est y consacré est plus élevé et les pratiques sont par ailleurs plus variées et s'inscrivent dans différentes disciplines (tenue d'un carnet de bord pour le programme international, rédaction de synthèses en histoire, lecture de romans en anglais, longues justifications en mathématiques). Par contre, en milieux scolaires défavorisés, les pratiques d'écriture se font surtout en français, sont ponctuelles et rares.

Finalement, comme nous l'avons vu dans la section sur l'environnement scolaire, c'est l'école comme institution avec la vision qu'elle a de sa mission et de son public (école de première ou de seconde zone), ses politiques d'établissement, ses pratiques pédagogiques (regroupements par niveaux, pédagogies du concret, etc.) qui est engagée dans le rapport au savoir de l'élève (Charlot, Bautier et Rochex, 1999; Deauvieu et Terrail, 2007; Glasman, 2004).

Les pairs de l'école, du quartier ou d'ailleurs apparaissent aussi comme des sources d'influence positive ou négative. Certains élèves font remarquer que la fréquentation d'un camarade ou une relation amoureuse leur a fait découvrir le sens de l'école ou a stimulé leur désir de savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1999; Jellab, 2003). Le quartier

peut cependant représenter un monde parallèle à l'école et lui faire concurrence comme lieu d'apprentissage et de valorisation de soi.

Le genre façonne aussi le rapport au savoir, car filles et garçons n'abordent pas le(s) savoir(s) de la même manière. Les filles mettraient ainsi plus souvent l'accent sur les apprentissages relationnels et manifesteraient un rapport aux savoirs scolaires moins utilitaire que les garçons (Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1998; Charlot, 1997; Charlot, Bautier et Rochex, 1999).

En définitive, comme le fait remarquer Sicot (2004), la construction du sens de la scolarité émerge non seulement dans les relations avec les élèves, les familles et les institutions éducatives, mais aussi dans l'ensemble du groupe social (voisins, proches, membres de la communauté, réseau social, génération actuelle ou précédentes).

2.3.5. Synthèse : rapport aux savoirs chez les élèves d'origine immigrée et de milieux défavorisés

La revue de littérature engagée dans ce cadre conceptuel nous a permis de faire un large tour d'horizon de la problématique de la réussite et de l'échec scolaire. Nous avons mis en lumière que l'échec scolaire a émergé comme préoccupation et problématique au milieu du 20^e siècle avec la démocratisation de l'école en occident. D'une perception de l'échec scolaire comme une responsabilité exclusive de l'élève, on en est venu à une lecture plus complexe qui tient à la fois compte des caractéristiques familiales, scolaires et personnelles de l'élève.

Dans l'analyse de la corrélation de la réussite scolaire avec le profil du milieu d'origine, de la perspective fonctionnaliste à celle plus interactionniste, la circularité entre inégalités sociales et inégalités scolaires persiste. Les inégalités sociales réfèrent souvent à la défavorisation socioéconomique. Cependant, elles incluent souvent d'autres dynamiques d'exclusion ou de minoration relatives à la problématique de genre ou aux relations interethniques. Ainsi, il y a émergence de préoccupations liées à la conjugaison entre pluriethnicité et défavorisation en milieu scolaire.

Les recherches sur la réussite des élèves d'origine immigrée adoptent de plus en plus une posture non unifiée, mais ayant une visée systémique¹⁶ intégrant plusieurs facteurs : contexte prémigratoire, ressources familiales et communautaires, expérience scolaire, dynamiques des relations interethniques, passifs historiques entre communautés, etc. Nous faisons nôtre cette préoccupation et la perspective de l'analyse du rapport à l'école et aux savoirs scolaires nous a semblé prometteuse pour saisir l'imbrication du « destin » social et de la « destinée » personnelle (Lahaye et Burrick, 2007).

Nous voulons explorer la trajectoire socioscolaire des jeunes. La trajectoire renvoie à l'idée de mouvement et de dynamisme dans l'espace et dans le temps (Bellot, 2000). La trajectoire se produit dans un univers de rapport et doit être comprise à la lumière de cet univers (McAll, 2008) qui révèle l'action du sujet avec ses proches (parents, acteurs scolaires, pairs, etc.) dans des contextes donnés (famille, école, quartier) pour des résultats donnés (réussite, vulnérabilité, décrochage) (Bertaux, 2003).

Nous n'avons pas répertorié de recherches québécoises portant spécifiquement sur le rapport à l'école et aux savoirs des élèves immigrés et groupes minoritaires, outre celle, déjà citée, de Thésée (2003). Les recherches françaises, plus nombreuses, portent le plus souvent sur les milieux populaires. Les enjeux relatifs à l'immigration sont souvent traités dans leur relation avec la défavorisation, mais l'analyse des chercheurs ne tient pas véritablement compte de considérations liées à l'origine ethnoculturelle des élèves.

Aussi Thésée (2003) reproche-t-elle à Charlot de négliger la dimension anthropologique et culturelle du rapport aux savoirs. Elle soutient que le rapport aux savoirs d'élèves d'origine immigrée est aussi, comme rapport social, une résultante des rapports historiques et politiques entre les peuples. On ne saurait donc l'appréhender en passant

¹⁶ Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979 ; 1986) considère que différents systèmes interagissent et influencent le comportement de l'individu, soient : l'ontosystème (caractéristiques individuelles), le microsystème (milieux de vie immédiat : famille, école...), le mésosystème (interrelations entre les microsystèmes, ex : famille-école), l'exosystème (les institutions auxquelles l'individu ne participe pas, mais qui ont une influence, par exemple : emplois des parents, médias), le macrosystème (cadre idéologique, socioculturel, économique et politique général) et le chronosystème (évolution et interrelation des systèmes dans le temps). Ce modèle recoupe à certains égards la perspective du rapport au savoir, car elle souligne différentes dimensions impliquées dans la construction du rapport au savoir du sujet. Toutefois, la question qui nous intéresse est celle du sens et si nous nous intéressons aux différents « systèmes », c'est toujours à la lumière du regard que le sujet porte sur ces derniers.

outre cette dimension d'appartenance. Dans sa recherche sur le rapport aux savoirs scientifiques d'élèves d'origine haïtienne du secondaire, l'auteure a donc articulé le cadre conceptuel du rapport aux savoirs à d'autres approches et notamment à la théorie de la discontinuité culturelle d'Ogbu. Sans totalement adhérer au modèle conceptuel d'Ogbu tel que revisité par Thésée, nous considérons que la situation de minorité ou de minoration ethnoculturelle est susceptible d'influencer le rapport aux savoirs des élèves issus de groupes minoritaires comme le soulignent par ailleurs les théories critiques (Banks *et al.*, 2001 ; Ladson-Billings et Tate, 1995 ; Nieto, 2002). Charlot et ses collaborateurs n'ont pas explicitement pris en charge cet aspect, mais ils reconnaissent que :

Si un enfant peu mobilisé sur l'école y découvre, malgré tout, des choses qui l'intéressent, y acquiert des compétences, y réussit, il peut avoir envie de continuer à apprendre, construire de nouveaux projets de vie, restructurer et son identité et son rapport à l'école. Mais il se peut, comme le note J. Ogbu, que les rapports sociaux lui interdisent de valoriser socialement les compétences acquises (Ogbu, 1978). En ce cas, ou bien le savoir fait suffisamment sens en lui-même pour que la mobilisation scolaire perdure, ou bien l'enfant oscille entre mobilisation et démobilitation, ou bien il renonce. (Charlot, Beautier et Rochex, 1999, p.27).

Dans tous les cas, l'analyse utilise « des variables d'appartenance (sociale, culturelle, de sexe...), de contexte institutionnel, des événements et des relations liés à l'histoire familiale et personnelle » (Charlot, 2001a, p.15-16). Le collectif dirigé par Charlot (2001b) sur les perspectives internationales du rapport au savoir élargit aussi le cadre d'analyse, en mettant en exergue l'influence du contexte sociohistorique, culturel et religieux.

Le concept de rapport aux savoirs s'oppose à une lecture de l'échec et de la réussite scolaire qui présente l'élève comme entièrement absorbé par le social et totalement défini par des conditions qui lui préexistent. Le rapport à l'école et aux savoirs scolaires est perçu comme un processus qui se construit dans l'imbrication de plusieurs « éléments » et dans la confrontation. Cette perspective se révèle particulièrement intéressante pour saisir la trajectoire de réussite, de difficulté scolaire ou de décrochage d'élèves d'origine haïtienne de milieux défavorisés. Nous avons vu dans le chapitre de la problématique que ces derniers faisaient face à de nombreux défis socioscolaires. En

amont, ils sont issus d'un groupe ethnoculturel confronté à plusieurs difficultés socioéconomiques, dont une image collective stigmatisée. En aval, ils présentent des taux d'échec et de retards élevés à l'école par rapport à la moyenne des élèves québécois natifs ou d'origine immigrée. Au-delà de ce tableau général plutôt sombre qui sert à les décrire, nous aimerions explorer leur rapport à l'école, aux savoirs et aux apprentissages scolaires, pour en « identifier les processus et construire des constellations » (Charlot, 2001a) autour de chaque parcours vulnérable ou de réussite. Il s'agit d'un parcours complexe et singulier.

À ce titre, si nous nous intéressons à la manière dont la situation de défavorisation et le statut de minorité imprègnent l'expérience scolaire de ces élèves, ces conditions seront toujours appréhendées à la lumière de l'interprétation qu'ils en produisent. On se demande ainsi : qui sont ces élèves qui réussissent, rencontrent des difficultés ou décrochent de l'école (biographie, événements, accidents) ? De quelles ressources socioéconomiques, culturelles, sociales disposent-ils réellement et sur lesquelles ils ont pu (et peuvent) compter ? Dans quels contextes ces ressources sont-elles mobilisées (familles, écoles, communautés, pairs...) ? Comment s'articulent ces contextes, relations, événements dans leur trajectoire de scolarisation et de socialisation ? Quel processus a conduit à quel type de rapport à l'école et aux savoirs scolaires, à la réussite ou à la rupture scolaire ?

Les objectifs de la recherche sont de :

1. Décrire et analyser le rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne de milieux défavorisés.
2. Identifier les éléments (d'appartenance sexuelle, sociale, ethnoculturelle, et de contexte : famille, école, communauté...) qui structurent le rapport à l'école et aux savoirs scolaires de chaque jeune.
3. Analyser quelle constellation conduit à un type de rapport aux savoirs et scolaires, et à une trajectoire scolaire de réussite, vulnérable ou de décrochage.

Le chapitre suivant présente la démarche méthodologique adoptée pour répondre à ces objectifs.

3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce troisième chapitre, nous décrivons l'ensemble des procédures devant nous permettre d'atteindre les objectifs de recherche et la posture épistémologique qui les sous-tend. Considérant qu'« aucune méthode de recherche ne peut prétendre parvenir à une explication totale d'un phénomène humain » (Gayet, 1997, p. 200), nous présentons les procédures qui nous semblent les plus appropriées, les plus intéressantes ou « suffisantes » pour traiter nos questions de recherche (Pires, 1997).

Notre intérêt de recherche porte sur la construction du rapport à l'école et aux savoirs scolaires d'élèves d'origine haïtienne et nous voulons poser un regard systémique sur les éléments qui ont structuré ce rapport. Ce choix particulier d'objet d'étude guide les modalités de « faire science » (épistémologie), le choix des participants de l'étude, les modes de collecte de données et stratégies d'analyse que nous décrivons ci-dessous.

3.1. Posture épistémologique

Selon Pourtois, Desmet et Lahaye (2006), les chercheurs inscrivent généralement leur démarche scientifique dans l'une ou l'autre des grandes « oppositions idéales-typiques » qui marquent la recherche : méthode qualitative ou quantitative, approche statique ou dynamique, perspective holiste ou individualiste, posture positiviste ou herméneutique-phénoménologique. Ces auteurs rappellent que ces positions sont héritées de deux grandes traditions philosophiques traduisant des visions opposées de la réalité et du mode d'accès à la connaissance : l'idéalisme et le réalisme. La vision idéaliste platonicienne considère que la réalité est par essence stable et unique, et la connaissance de celle-ci passe par sa mise à distance et sa codification dans un langage mathématique abstrait. À l'inverse, le réalisme aristotélicien postule que la réalité est à la fois une et multiple, car elle se présente sous des formes différentes aux individus qui en font l'expérience. La connaissance apparaît relative et elle revient davantage à comprendre le sens des phénomènes tels qu'expérimentés par les individus plutôt qu'à expliquer et prédire des faits rationnels et logiques.

Ainsi, le positivisme, et les méthodes quantitatives auxquelles il est le plus souvent associé, s'apparenterait à la vision idéaliste ou anti-réaliste. La posture herméneutique-

phénoménologique au fondement des démarches qualitative-interprétative s'inscrirait dans la vision réaliste. Ces deux postures ont longtemps été perçues irréconciliables et les critères positivistes se sont plus imposés comme moyen de faire science ou d'accès à une « vraie » connaissance scientifique. Le soupçon a longtemps plané sur les démarches qualitatives et compréhensives.

À la suite de nombreux chercheurs, nous rejetons cette vision clivée de l'épistémologie et de la méthodologie de la recherche. Nous considérons que la réalité se présente de plusieurs manières au chercheur. Il y a donc différentes manières de l'interroger, sans purisme ou dogmatisme (Pires, 1997 ; Pourtois *et al.*, 2006). Suivant ce point de vue, il n'y a pas deux voies opposées de faire science (Pourtois *et al.*, 2006), ni dichotomie entre les méthodes quantitatives et qualitatives qui représentent les deux pôles d'un continuum (Karsenti et Demers, 2004). Il n'y a pas non plus rupture entre les perspectives explicatives ou compréhensives qui sont les deux moments d'un même mouvement de recherche (Leutenegger et Saada-Robert, 2002).

Notre recherche interroge le sens et la valeur que les élèves d'origine haïtienne en milieux scolaires défavorisés accordent à l'école et aux savoirs scolaires. Il s'agit d'appréhender une expérience singulière et complexe qui se construit au fil d'interactions dans des contextes divers. Nous voulons saisir cette expérience dans ses différentes dimensions. Ces objectifs nous conduisent à adopter une démarche qualitative-interprétative qui met l'accent sur la compréhension de l'expérience humaine et permet de saisir la perception que l'acteur a de sa réalité, d'explicitier le sens de ses propos et de ses comportements (Blanchet, 2003 ; Savoie-Zajc, 2004). Nous partageons notamment le point de vue de Pires (1997) pour qui l'approche qualitative se caractérise moins par l'emploi d'une technique de collecte de données particulière que par :

Sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, sa capacité de s'occuper d'objets complexes, sa capacité d'englober des données hétérogènes ou de combiner différentes techniques de collecte de données, par sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale, par son ouverture au monde empirique et à la découverte de « faits inconvenients » ou de « cas négatifs » (Pires, 1997, p.52).

La recherche s'inscrit dans une posture herméneutique-phénoménologique, mais comme souligné antérieurement, c'est sans antagonisme vis-à-vis de la posture positiviste. Ainsi,

si nous souscrivons à l'idée que le chercheur n'est pas neutre et est en interaction avec l'objet ou le sujet d'étude, nous croyons qu'il doit rendre compte des mesures mises en place pour réduire (non pas éliminer) les biais liés à sa propre subjectivité et assurer la crédibilité de la recherche. Cette posture vaut d'ailleurs pour tout chercheur, quels que soient son champ de recherche et son allégeance épistémologique.

3.2. Méthode : une étude multicas à caractère biographique

La démarche de collecte de données s'inspire de la méthode biographique. Celle-ci est utilisée pour la reconstitution des trajectoires (Desmet et Pourtois, 1993; Peneff, 1990) et elle permet aux acteurs de mettre en mots leur histoire personnelle avec un regard rétrospectif sur le passé, et en fonction du présent et de l'avenir (Demazière, 2007). Il s'agit d'une « biographie à plusieurs voix » (Desmet et Pourtois, 1993) qui croise le discours du jeune sur sa scolarisation et sa socialisation à celui d'un parent, d'un enseignant et d'autres personnes significatives désignées par le jeune. Le discours du jeune n'a toutefois pas le même statut que celui des autres protagonistes. Le jeune est l'acteur principal auquel nous nous intéressons et nous accordons une place centrale à son récit. Le discours des autres protagonistes vient en soutien à l'analyse et permet de saisir un peu le rôle de « la part de l'Autre » (Demazière et Dubar, 2004) dans la construction du sens de l'école, des savoirs scolaires et du vécu en général.

Chaque biographie est considérée comme une histoire¹⁷ unique et représente une étude de cas individuel (Denzin, 1970 ; Morin, 1980), d'où nous parlons d'étude multicas. L'étude de cas permet d'observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant

¹⁷ Certains chercheurs distinguent l'histoire de vie du récit de vie ou récit biographique. Les définitions sont assez contradictoires et certains auteurs semblent utiliser l'une ou l'autre expression de manière indifférenciée. Nous optons pour cette dernière position, ne trouvant pas particulièrement important d'argumenter ce choix, qui est secondaire dans notre recherche.

D'après Denzin (1970. p.53) le récit de vie désigne « l'histoire d'une vie telle que la personne qui l'a vécue, la raconte » et les histoires de vie, des « études de cas portant sur une personne donnée et comprenant non seulement son propre récit de vie, mais aussi toutes sortes de documents ». Par contre, Peneff (1990, p.102) décrit « L'histoire de vie comme un entretien libre où un locuteur évoque son passé sans direction précise, sans élaboration préalable, sans contrôle » et le récit (auto)biographique comme « des récits travaillés et construits selon un schéma préétabli, d'une longueur conséquente, avec des précisions et une chronologie suivie, récits obtenus à la suite d'un effort entrepris avec l'aide d'un sociologue ou à l'initiative du narrateur qui entend faire un document démonstratif ».

ensemble, de rendre compte de leur complexité, d'identifier les conditions d'émergence des phénomènes analysés et de dégager une vision d'ensemble des différents éléments qui ont contribué à la production du dit phénomène (Karsenti et Demers, 2004; Yin, 2003). Ainsi, la biographie se révèle particulièrement appropriée pour explorer la construction du rapport aux savoirs dans la trajectoire des élèves.

3.3. Le recrutement des participants

Les participants ont été recrutés en fonction de caractéristiques sociodémographiques et scolaires définies pour les besoins de la recherche et sur une base volontaire. L'échantillon de recherche est donc intentionnel et volontaire.

Onze trajectoires contrastées ont été considérées. Chaque trajectoire d'élève circonscrit un cas constitué des protagonistes suivants : élève-parent-enseignant ou personnel scolaire-autre personne significative, tel que montré dans la figure-1 ci-dessous (exception faite pour les décrocheurs).

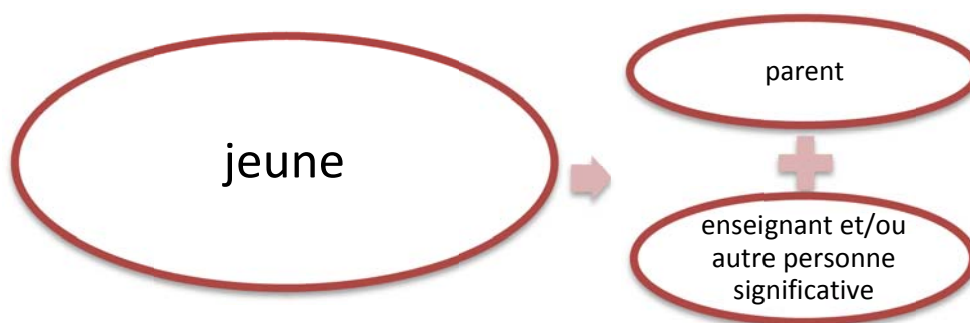


Figure 1 : Noyau constitutif de chaque cas

3.3.1. La procédure de recrutement

Les participants ont été recrutés par l'intermédiaire d'organismes communautaires œuvrant dans les milieux ciblés par la recherche, soit des quartiers multiethniques de la région Nord de Montréal, cotés défavorisés et à forte présence de familles d'origine haïtienne. Il s'agit de maisons de jeunes, d'organismes d'aide aux devoirs et des centres d'insertion socioprofessionnelle pour jeunes décrocheurs. Nous avons eu accès à ces

organismes en consultant leur site Internet ou en passant par des intermédiaires de notre propre réseau dans le milieu communautaire.

Les premiers échanges avec les organismes ont été engagés au cours du mois de septembre 2010 et se sont poursuivis dans un deuxième temps fort de recrutement en janvier 2011. Onze organismes au total ont été contactés. Sept ont donné suite à la démarche et nous avons collaboré de manière plus concrète avec quatre d'entre eux qui nous ont permis de constituer notre échantillon.

Après une première communication téléphonique, les échanges se poursuivaient dans une rencontre en face à face avec le responsable de l'organisme ou un intervenant attitré. Par la suite, l'intervenant communautaire repérait d'éventuels participants et en informait la chercheuse qui prenait rendez-vous avec le groupe de jeunes au local de l'organisme. Ce premier contact direct avec les jeunes avait trois buts : expliquer les objectifs de la recherche et la participation demandée, remettre les formulaires de consentement, inviter les jeunes à compléter une grille d'information (coordonnées, école fréquentée et classe) de manière à pouvoir les relancer ultérieurement.

Après un délai d'une semaine, nous avons téléphoné à chaque jeune pour confirmer le consentement des parents et fixer un rendez-vous pour un premier entretien. Dans certains cas, nous avons profité de l'appel téléphonique pour réexpliquer, en créole, les termes du formulaire de consentement aux parents et planifier un entretien avec eux. Le jeune a toujours été rencontré avant les autres protagonistes. Celui-ci était invité à nous référer une personne significative à l'école (l'ayant marqué et/ou habilité à parler de lui) et éventuellement une autre personne significative en dehors de l'école. Nous prenions par la suite contact avec cette personne par téléphone et/ou par courrier électronique et, selon son intérêt et disponibilité, fixions rendez-vous pour l'entretien.

De par la nature de la recherche biographique qui suppose un contact plus prolongé et personnel avec l'interviewé, toute la démarche de présentation de la recherche, de prise de contact avec l'interviewé et de conduite du récit, se révèle très importante (Demazière, 2007; Peneff, 1990). Nous avons porté un soin particulier à bien expliquer la recherche et les motifs de notre intérêt aux participants, à essayer de leur faire

partager cet intérêt et à gagner leur confiance tout au long de la démarche. La qualité du lien créé avec les intervenants communautaires notamment a été essentielle. Plus que les appels téléphoniques, ce sont les rencontres en face à face qui ont permis d'établir le contact. Dans certains cas, les rencontres ont aussi été l'occasion d'un échange informel très intéressant sur les enjeux d'intégration et de réussite socioscolaire et professionnelle pour les jeunes et les familles. Le fait que la chercheuse ait accepté de prendre part à certaines activités des organismes et ait proposé de partager les résultats de la recherche avec le milieu communautaire (dans le cadre d'ateliers, formations, conférences, émissions radiophoniques) a été très bien accueilli et a probablement renforcé les liens de collaboration.

Il a été nécessaire de rassurer les parents sur la recherche, en répondant clairement à leurs questions et en respectant leurs réticences et inconforts (vis-à-vis de l'entretien, de l'enregistrement audio, d'une question). Manifestant ce qui nous a semblé être un mélange de méfiance et d'attente, certains ont voulu en savoir plus sur les objectifs et les fins de la recherche, sur les mesures d'anonymat et de confidentialité (« pourquoi vous avez ciblé les jeunes d'origine haïtienne ? Mon enfant est Québécois/Canadien comme les autres ! », « Qu'est-ce que ça va apporter à mon enfant, aux jeunes de la communauté ? », « Est-ce que votre travail aura un impact sur les décisions des dirigeants ? »). Des parents ont gardé une certaine réserve jusqu'à la fin tandis que d'autres se sont dits agréablement surpris (en fin d'entretien) de leur plaisir ou de leur besoin de raconter un pan de leur vécu avec leur enfant.

Les intervenants se sont portés garants de la chercheuse auprès des jeunes et de leurs familles, mais cela n'a pas empêché les refus et désistements comme nous le verrons un peu plus loin. Par ailleurs, il a fallu user de patience envers les parents et les enseignants qui ont décommandé nombre de rendez-vous, et parfois à la dernière minute alors que nous étions déjà sur place. En ce sens, nous nous sommes retrouvée dans les propos de Demazière et Dubar (2004) qui font valoir l'acharnement et de la curiosité comme qualités irremplaçables dans la collecte de données qualitatives.

La collecte de données a été réalisée de septembre 2010 à mars 2011. Nous avons réalisé les entretiens individuels avec un premier groupe de participants durant les mois de septembre à décembre 2010, puis avec un deuxième groupe de janvier à février 2011 et enfin avec un troisième groupe au mois de mars 2011. Cette procédure nous a permis de compléter l'échantillon de recherche au fil des rencontres et des désistements.

Au fil des entretiens avec les parents et enseignants, nous nous sommes rendu compte que certains jeunes référés par les intervenants communautaires comme des élèves « qui réussissent très bien » (et qui se définissent eux-mêmes comme tels) présentaient parfois un parcours scolaire plutôt vulnérable. Dans certains cas les jeunes dissimulent leur vécu scolaire aux intervenants. Dans d'autres, il semble que la réussite scolaire soit plutôt définie (par le jeune et l'intervenant) relativement à la situation d'autres jeunes en plus grande vulnérabilité scolaire. Nous avons conservé ces premiers profils et avons fait appel à un enseignant de l'une des écoles pour compléter le recrutement des jeunes en réussite scolaire.

Sur un total de 29 jeunes référés durant la période de recrutement, 15 sont revenus sur leur accord initial. Nous avons obtenu l'accord de participation final de 14 d'entre eux et avons réalisé 11 portraits complets pour la recherche. Trois cas sont incomplets. Les cas incomplets sont ceux d'élèves qui ont accepté de participer à la recherche, mais dont nous n'avons pu réaliser l'ensemble des entretiens constitutifs du cas, soit avec le jeune (perdu de vue), soit avec les protagonistes (refus, indisponible). Ces cas incomplets ne sont pas présentés dans la recherche.

Quant aux 15 désistements, 13 se sont produits en début de parcours et deux après un premier entretien avec le jeune. Nous n'avons pas toujours su les raisons de ces désistements. Certains jeunes nous ont informée qu'ils n'avaient pas obtenu l'autorisation de leurs parents ou n'ont pas osé la demander. D'autres sont revenus sur leur accord en raison d'un horaire contraignant (activités sportives/artistiques, emploi...) ou d'un manque d'intérêt une fois mieux connues toutes les exigences de participation.

Dans le cas des jeunes qui se sont désistés après un premier entretien, il s'agissait d'élèves du secondaire de première génération (une fille et un garçon) en grande

difficulté scolaire. Le garçon décidera de se retirer au cours du premier entretien tandis que la fille se décommandera après un premier entretien complété, puis plusieurs rendez-vous reportés et annulés. Ils avaient accepté de participer à la recherche, mais leur attitude reflétait une certaine tendance « de ne pas dire, tout en étant au rendez-vous » (Demazière et Dubar, 2004, p.271). Nous avons relevé de nombreux trous et incohérences dans le récit et lorsque nous les relançons dans la perspective d'obtenir un complément d'information, ils invoquaient « l'oubli » ou reconstruisaient une histoire qui demeurait somme toute vague et peu cohérente. Après une heure d'entretien avec la jeune fille, sa trajectoire nous restera très opaque. Le jeune garçon de son côté, nous avouera finalement avoir menti « sur beaucoup de choses » parce qu'il était gêné d'aborder des « choses qui touchent beaucoup ».

Selon Blanchet et Gotman (2001), ces résistances, qui ne préexistaient pas avant l'énonciation et qui sont liées au désir de ne pas perdre la face, sont dues à deux facteurs : le processus d'objectivation et la régionalisation des représentations. Dans le premier cas, la résistance se produit, car l'interviewé construit son discours en parlant et lorsqu'il en vient à expliciter ce qui était implicite et intériorisé, il peut se sentir exposé vis-à-vis d'autrui et de lui-même et vouloir reculer devant ses propres propos. Dans le cas de la régionalisation des représentations, les auteurs expliquent que toutes les représentations « sont structurées en régions plus ou moins étanches et hiérarchisées » (p.29) et il peut sembler déplacé à l'individu d'en évoquer certaines, dans les circonstances de l'entretien avec un inconnu.

Dans tous les cas, ces résistances et désistements nous renseignent indirectement sur le rapport à l'école douloureux de certains jeunes qui, malgré un désir de se raconter, éprouvent de la difficulté à revenir sur leur histoire socioscolaire. D'ailleurs, nous retrouvons ces mêmes comportements chez les participants de l'échantillon final. Les jeunes en difficulté semblaient parfois gênés et intimidés et fuyaient les questions se rapportant aux apprentissages scolaires. À l'inverse, ceux en réussite, plutôt fiers de leur parcours, nous questionnaient presque d'égal à égal sur nos propres apprentissages universitaires, leur durée et débouchés. Le jeune n'était pas dans la même disposition vis-à-vis de l'entretien et de la chercheuse selon sa situation de réussite, de vulnérabilité

ou de décrochage scolaire. Le discours produit a aussi été fonction de cette situation et du sentiment de connivence ou de distance perçue vis-à-vis de la chercheuse.

3.3.2. Les jeunes

Parmi les onze cas, on compte quatre cas de réussite scolaire, quatre vulnérables et trois cas de décrochage (tableau 4). Selon Yin (2003) et Gagnon (2005), les cas doivent être le plus informatifs que possible. Plus ils sont différents, plus riche sera l'analyse qui dégagera à la fois la singularité et la spécificité du parcours et les éventuelles similarités.

Dans notre plan de recrutement idéal, nous souhaitions rejoindre des élèves des deux sexes et des deux générations d'immigration (première et deuxième) à l'intérieur de chaque catégorie de trajectoire (réussite, vulnérable, décrocheur). Nous voulions par ailleurs favoriser la variabilité des profils sociofamiliaux (famille monoparentale/biparentale, taille de la fratrie, niveau de formation des parents, etc.). Le premier objectif n'a pu être entièrement atteint en raison des désistements évoqués précédemment et aussi d'une plus grande facilité à rejoindre les garçons, qui sont plus nombreux à fréquenter les organismes communautaires par rapport aux filles.

Les critères (genre, génération) sont équilibrés dans les trajectoires de réussite et de décrochage, mais pas dans les trajectoires vulnérables où les garçons sont plus nombreux (3/4) et la première génération absente. Chacun des cas présentés n'en demeure pas moins pertinent pour l'analyse (Tableau 4). Des pseudonymes ont été attribués aux participants.

Tableau 4 : Profil des participants

Jeune	Classe	Âge	Génération d'immigrée	Personnes significatives référées par le jeune	Total participants par cas
Trajectoires de réussite					
Olivier	5 ^e secondaire	17 ans	1ère génération	<ul style="list-style-type: none"> • Mère : diplôme universitaire/préposée aux bénéficiaires/séparée du père • Enseignant de français 2^e secondaire, 16 ans d'expérience, origine haïtienne • 2 Intervenants de maison de jeunes, 1) diplôme d'études collégiales (DEC), 22 ans d'expérience, origine haïtienne 2) DEC, 5 ans d'expérience, origine québécoise. 	5
Gaëlle	4 ^e secondaire	17 ans	1ère génération	<ul style="list-style-type: none"> • Mère : secondaire inachevé/manutentionnaire/en couple avec le père • Enseignant de français de classe d'accueil au secondaire, 8 ans d'expérience, origine québécoise 	3
Germain	4 ^e secondaire	15 ans	2 ^e génération	<ul style="list-style-type: none"> • Mère monoparentale : diplôme universitaire/éducatrice • Enseignant de mathématiques de 2^e secondaire, 12 ans d'expérience, origine haïtienne 	3
Laura	3 ^e secondaire	14 ans	2 ^e génération	<ul style="list-style-type: none"> • Mère : études secondaires en cours/préposée aux bénéficiaires et beau-père : diplôme universitaire/emplois temporaires • Enseignant de français de 2^e secondaire, 16 ans d'expérience, origine haïtienne • Intervenant organisme d'aide aux devoirs, diplôme universitaire, 8 ans d'expérience, origine haïtienne 	5

Trajectoires vulnérables					
Vanessa	3 ^e secondaire	15 ans	2 ^e génération	<ul style="list-style-type: none"> • Mère : diplôme d'études secondaires/mère au foyer/en couple avec le père • Enseignante de français de 2^e secondaire, orthopédagogue, 9 ans d'expérience, origine québécoise 	3
Julien	4 ^e secondaire	17 ans	2 ^e génération	<ul style="list-style-type: none"> • Mère monoparentale : DES/emplois temporaires • Enseignante de musique 1^{ere} à 4^e secondaire, 15 ans d'expérience, origine québécoise • Intervenant d'organisme d'aide aux devoirs, DEC, 17 ans d'expérience, origine haïtienne 	4
Patrice	IFP3	17 ans	2 ^e génération	<ul style="list-style-type: none"> • Mère monoparentale : DEC/infirmière • Surveillant d'élèves, 5 ans d'expérience, origine haïtienne 	3
Andy	FMS 2	17 ans	2 ^e génération	<ul style="list-style-type: none"> • Mère monoparentale : secondaire inachevé/au foyer • Enseignante de mathématiques, orthopédagogue, 4 ans d'expérience, origine haïtienne • Intervenante maison de jeunes, DEC, 6 ans d'expérience, origine latino-américaine 	4
Trajectoires de décrochage					
	Dernière classe fréquentée				
Jimmy	5 ^e secondaire	26 ans	2 ^e génération	<ul style="list-style-type: none"> • Mère : secondaire inachevé/manutentionnaire, en couple avec le père • Intervenant de maison de jeunes, DEC, 22 ans d'expérience, origine haïtienne • Surveillant d'élèves, DES, 11 ans d'expérience, origine haïtienne 	4
Philippe	4 ^e secondaire	19 ans	1 ^{ère} génération	<ul style="list-style-type: none"> • Surveillant d'élèves, DES, 11 ans d'expérience, origine haïtienne 	2
Laurence	4 ^e secondaire	19 ans	1 ^{ère} génération	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune personne référée 	1
Le même intervenant et le même enseignant ayant été référés deux fois.					Total 37 (35)

Nous avons écarté les élèves en début de secondaire parce que nous souhaitons que les participants aient une expérience assez significative au secondaire pour envisager plus clairement (ou de manière plus rapprochée) le postsecondaire et leur avenir socioprofessionnel.

Dans les cas de réussite scolaire, les participants sont en troisième, quatrième et cinquième secondaire. Ils ont généralement des performances supérieures ou égales à la moyenne requise dans la plupart des matières et notamment dans les matières de base ¹⁸ (français, mathématiques, sciences, anglais). À l’opposé, les cas vulnérables regroupent des élèves dont la trajectoire scolaire est marquée par de faibles performances dans les matières de base, des redoublements et orientations en classes spéciales. En ce qui concerne les cas de décrochage, les trois participants sont une fille de 19 ans et deux garçons de 19 et 26 ans. Au départ, nous ne souhaitons pas recruter des jeunes ayant décroché depuis plus de 3 ans et âgés de plus de 21 ans. Cependant, le participant de 26 ans est le seul de deuxième génération à avoir immédiatement accepté de participer à la recherche. Son profil nous a paru intéressant pour mettre en relief la diversité des parcours.

La recherche ne porte pas spécifiquement sur le décrochage scolaire et les entretiens avec les jeunes en rupture scolaire n’ont pas cherché à approfondir cette problématique. Nous avons voulu explorer le rapport à l’école, aux savoirs et aux apprentissages de quelques jeunes qui ont quitté le système scolaire afin de mettre en perspective le parcours de ceux qui le fréquentent encore. Il s’agit, par exemple, de faire ressortir d’éventuelles similarités entre le rapport aux savoirs des jeunes en difficulté ou en échec scolaire et ceux qui ont décroché. Les entretiens avec les trois décrocheurs permettent d’enrichir et de renforcer l’analyse.

¹⁸ En considérant en particulier ces matières dites « de base », nous reprenons la catégorisation hiérarchisée des savoirs scolaires évoquée dans le cadre conceptuel. Cependant, il est difficile de faire fi de cette catégorisation instituée dans le repérage des élèves qui pourraient participer à la recherche.

3.3.3. Les parents, enseignants et autres personnes significatives

Des acteurs significatifs du milieu de vie des onze jeunes ont également été interviewés pour croiser les informations relatives au vécu socioscolaire et favoriser une meilleure compréhension de celui-ci. Nous recourons ainsi à une forme de triangulation au sens où l'entend Denzin (1970). En recherche qualitative, la triangulation consiste à combiner différentes méthodes (observation, entretien, questionnaire, documents, etc.) et/ou différents points de vue (chercheurs différents et sources d'informations) pour approcher un même phénomène social et accéder à une compréhension plus complète, riche et complexe de celui-ci (Denzin, 1970).

Pour neuf cas sur onze, nous avons pu réaliser un entretien avec un des parents (ou les deux) et un enseignant ou personnel scolaire. Cinq jeunes ont en outre référé un intervenant communautaire comme autre personne significative. Certains ont aussi référé des cousins, des frères et sœurs ou des camarades de classe comme autres personnes significatives, mais ceux-ci étaient plus difficiles à rejoindre.

Dans le cas des jeunes décrocheurs, seul un jeune sur trois a référé un parent et un membre du personnel scolaire. Nous avons anticipé la difficulté à obtenir la participation des parents et enseignants, faisant l'hypothèse que le décrochage scolaire soit susceptible d'entraîner des tensions ou une rupture entre le jeune et le milieu scolaire, voire le milieu familial.

Les jeunes ont massivement référé leur mère comme personne significative de la famille, même lorsque les deux parents sont présents au foyer. Cela confirme le rôle central de la mère dans le suivi scolaire et dans l'éducation parentale en général (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 ; Quérioiz, 2005), et aussi la participation habituellement plus importante des mères dans les recherches sur le cheminement scolaire des jeunes (Deslandes et Bertand, 2004 ; Lahire, 1995 ; Saint-Fleur, 2007 ; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005). Nous fournissons plus de détails sur les profils socio-familiaux dans la présentation de chaque trajectoire. Toutefois, on peut déjà observer au tableau 4 (p.121-122) que les parents des élèves en réussite ont plus souvent un niveau de formation universitaire, par rapport aux parents des élèves vulnérables et décrocheurs. Ces parents d'élèves en réussite ont connu

une déqualification professionnelle en immigrant et occupent des emplois similaires aux parents sans diplôme de la recherche.

En ce qui concerne les enseignants, membres du personnel scolaire et intervenants communautaires, ce sont, aux dires des jeunes, des personnes qui « ont fait la différence » dans leur vie par l'intérêt manifesté, le soutien accordé, etc. Les jeunes les apprécient et estiment qu'ils sont en mesure de parler d'eux. Ces personnes significatives sont souvent d'origine haïtienne. Ce constat n'est pas très surprenant, dans le cas des intervenants communautaires (4/5), étant donné que les organismes auxquels ils appartiennent comptent un pourcentage important d'employés membres de la communauté haïtienne. Par contre, la fréquente référence de personnes de même origine culturelle à l'école (7 fois sur 9) témoigne probablement de l'importance de ces modèles.

Notons également que les élèves ont tendance à référer des acteurs scolaires différents selon leur situation socioscolaire. Les quatre élèves en réussite ont référé un enseignant de mathématiques ou de français (premier et deuxième choix). Par contre, les élèves vulnérables et décrocheurs réfèrent plus souvent un surveillant (trois fois), et aussi un enseignant de musique (une fois) ou d'éducation physique et sportive en deuxième choix (deux fois). Les jeunes soulignent les qualités relationnelles et professionnelles de ces personnes référées, mais parfois leur choix semble traduire un certain rapport à l'école et aux savoirs scolaires. Par exemple, un enseignant de musique précise à propos d'un élève vulnérable : « je pense que c'est parce qu'il réussit dans ma matière qu'il m'a référé et aussi parce qu'il aime bien ma compagnie [...] je lui ai donné plusieurs tapes dans le dos ». Dans un cas de décrochage, le surveillant semble représenter le seul allié perçu par le jeune dans le monde des adultes de l'école.

3.4. Instruments

L'étude de cas à caractère biographique autorise l'utilisation d'instruments de collecte mixtes pour mieux approcher l'objet d'étude. Notre principal instrument de collecte de données est l'entretien individuel approfondi, mais nous avons également demandé aux

jeunes de compléter un bilan de savoir. Par ailleurs, le journal de bord de la chercheuse a été considéré comme un instrument de collecte à part entière.

3.4.1. L'entretien approfondi à caractère biographique

L'entretien à caractère biographique se veut un « échange ouvert, approfondi, compréhensif, éloigné de la succession des questions prédéterminées caractéristique du questionnaire » (Demazière, 2007, p. 4). À partir de l'objectif général et du thème de la recherche, le chercheur formule une question ouverte pour « mettre en train » l'entretien (Boutin, 2006) et respecte « l'expression spontanée de la personne interviewée » (B. Gauthier, 2000). Il guide l'interviewé vers les thèmes plus spécifiques qui l'intéressent et qui émanent des objectifs spécifiques de l'étude, mais « son questionnement se soumet au cadre d'entretien sans que l'essentiel ne soit exprimé en réponse à des questions directes » (Thompson 1980, cité dans Blanchet et Gotman, 2001, p.43). En outre, il ne perd pas de vue le traitement analytique qu'il fera des réponses et demande au besoin à l'interviewé de préciser sa pensée et relève les éventuelles contradictions dans le discours, et compare ce dernier avec d'autres sources (Boutin, 2006; Demazière et Dubar, 2004; Peneff, 1990). Le guide d'entretien représente à cet égard un outil important qui sert d'aide-mémoire au chercheur, lui permettant de revenir sur certaines questions ou sous-thèmes que le répondant n'aborde pas spontanément.

Les entretiens, avec chaque jeune et avec les acteurs clés autour de lui ont pour objectif d'analyser le rapport aux savoirs et aux apprentissages dans la trajectoire de chaque jeune et de dégager les éléments qui ont contribué à la construction de ce type de rapport aux savoirs et aux apprentissages scolaires.

Le thème général d'entretien a été puisé de Charlot (1997 ; 2001), mais la formulation dans un format d'entretien biographique est surtout empruntée à Desmet et Pourtois (1993) et dans une moindre mesure à Peneff (1990) et Demazière (2007). Certains sous-thèmes sont en outre inspirés d'études sur les trajectoires et parcours scolaires (Desmet et Pourtois, 1993; Lahire, 1993; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005; Wiggan, 2007).

Tous les entretiens ont été conduits par la chercheuse et la plupart ont été enregistrés. Elles ont été réalisées dans la langue souhaitée par l'interviewé (créole ou français) dans

un lieu tranquille favorisant l'enregistrement. Le choix du lieu et du moment de l'entretien ont été laissés à la convenance du participant. Toutefois, dans certains cas, les parents ont eux-mêmes fixé le cadre d'entretien pour les filles (lieu et/ou moment).

3.4.1.1. La conduite des entretiens avec les jeunes

La plupart du temps, nous avons réalisé deux entretiens approfondis avec chaque jeune. (voir grille d'entretien en annexe 1, p.xiii). Le premier entretien visait à induire un discours de narration sur la manière dont s'est passée la scolarité tandis que le second invitait davantage à un discours d'opinion sur le sens de l'expérience scolaire (Blanchet et Gotman, 2001). Il n'y a toutefois pas eu une coupure nette entre les deux étapes qui se sont chevauchées dans le discours.

Pour briser un peu la glace au début du premier entretien, nous avons invité le jeune à commencer par parler de lui en lui disant : « tu peux par exemple me dire ce qu'il y aurait d'important à savoir sur toi pour quelqu'un, comme moi, qui ne te connaît pas ». Par la suite, l'entretien se poursuivait sur le vécu scolaire avec la consigne générale « peux-tu me raconter ton histoire scolaire de la maternelle jusqu'à maintenant ». Nous relançons la conversation avec les sous-thèmes suivants lorsqu'ils n'étaient pas spontanément abordés :

- L'inscription dans une lignée familiale et les caractéristiques sociodémographiques familiales, les personnes les plus importantes, les relations familiales, amicales, etc.
- Les épisodes importants de la trajectoire socioscolaire depuis la maternelle jusqu'au tournant du secondaire : les moments charnières, les souvenirs et événements marquants, les apprentissages, les transitions (maternelle, primaire, secondaire), les relations sociales à l'école...

Par souci de ne pas interrompre le cours du discours, nous revenions parfois en fin d'entretien sur des données sociodémographiques comme l'occupation professionnelle des parents, les différentes écoles fréquentées, la fratrie, etc.

À la deuxième rencontre, nous avons commencé par présenter un résumé du premier entretien au jeune en lui demandant de confirmer les informations ou de les compléter au

besoin. L'entretien se poursuivait avec une discussion sur le bilan de savoir (complété après le premier entretien) et les sous-thèmes non couverts :

- Le sens de l'école, des savoirs et apprentissages scolaires : apprendre quoi et pour quoi faire ? Quels sont les savoirs importants, les autres lieux de savoirs ?
- L'enracinement du sens de l'école et de la réussite : Quels modèles, quel discours sur l'école et les savoirs scolaires à la maison et ailleurs ? Qu'est-ce que réussir ?
- La projection dans le futur et le rapport à la société en général.

L'entretien se terminait en demandant au jeune de revenir, au besoin, sur des choses qu'il jugeait importantes. Demazière et Dubar (2004) signalent que demander à des interviewés de « raconter ce qui est important » implique d'écouter avant tout, au risque de ne pas avoir de réponses à des questions préétablies. Nous avons certes privilégié une écoute attentive et souvent le récit partait longuement dans un sens spécifique (les relations avec les parents, les conflits à l'école, la relation amoureuse, etc.) qui nous renseignait sur ce qui est important pour l'interviewé ou sur ce qu'il préfère aborder. Néanmoins, l'entretien a davantage pris la forme d'un dialogue au cours duquel nous demandions par exemple à l'interviewé de nous expliquer pourquoi tel événement est important, s'il a des choses à dire sur tel autre sujet, etc. Écoute attentive et relances de réitération ou d'interrogation (Blanchet et Gotman, 2001) ne nous semblent pas contradictoires. D'ailleurs, les relances d'interrogation sur un sujet spécifique n'empêchaient pas l'interviewé de revenir sur un thème antérieur, à la fois pour retourner à des choses importantes pour lui et pour « échapper » à la question posée.

À la demande des jeunes, les rencontres se sont le plus souvent déroulées dans les organismes communautaires (12 fois sur 18), à la bibliothèque ou centre communautaire du quartier (4 fois sur 19) et plus rarement au domicile familial (2 fois sur 18 dont une fois à la demande explicite des parents). Les organismes nous attribuaient une salle fermée et dans les bibliothèques ou centres communautaires du quartier, nous réservions une salle pour la durée de l'entretien. Dans les deux cas où nous nous sommes rendue à domicile, l'entretien a eu lieu dans le salon qui était libéré par le reste de la famille.

Malgré tout, les jeunes nous ont semblé moins spontanés et à l'aise, et ils guettaient parfois du coin de l'œil la présence des parents ou des frères et sœurs à proximité.

En général, les deux entretiens ont chacun duré autour de 60-75 minutes. Quatre jeunes ont préféré combiner les deux en une seule rencontre qui durait alors autour 1h45 à 2h. Dans ces cas, nous avons récapitulé avec eux les grandes lignes de l'entretien à la fin de celui-ci et nous nous sommes mis d'accord pour les recontacter au besoin par téléphone pour confirmer ou clarifier certaines informations. Tous les entretiens avec les jeunes ont été enregistrés. Ils ont été réalisés en français, avec quelques mots glanés en créole ici et là par le jeune.

Au terme de la collecte, les jeunes ayant participé à la recherche ont été également invités à une rencontre-bilan-discussion autour des premiers résultats de la recherche. Quatre d'entre eux ont accepté l'invitation (Andy et Patrice et deux autres jeunes dont le cas incomplet n'a pas été retenu). Cette rencontre coïncidait avec la fin de l'année scolaire et a été l'occasion de revenir sur l'année scolaire et de discuter des nouvelles perspectives d'avenir des jeunes.

3.4.1.2. La conduite de l'entretien avec les parents

L'entretien avec les parents a suivi un schéma assez semblable à celui des jeunes (« Pouvez-vous nous raconter le parcours scolaire de votre fils (fille) de la maternelle jusqu'à maintenant ? Parlez-nous des événements les plus importants (positifs ou négatifs) depuis qu'il a commencé sa scolarité... »). Les sous-thèmes suivants ont également été considérés (voir grille d'entretien en annexe 2, p. xv) :

- Les événements importants et leur impact sur la trajectoire de l'enfant : rencontres, incidents, accidents... un souvenir particulier.
- Le sens de l'école et des apprentissages : l'importance et l'intérêt porté aux études (par les deux parents), le discours sur l'école et les apprentissages scolaires.
- L'expérience scolaire des parents et occupation actuelle. L'école et les apprentissages dans la lignée familiale, les modèles de réussite familiale et communautaire.

- Les actions posées en soutien à la scolarité : la surveillance des devoirs, la consultation des cahiers, l'aide directe ou indirecte, les relations avec l'école, etc. L'organisation du travail scolaire de l'enfant.
- Le climat familial : les relations parents-enfants, dans la fratrie, les moments difficiles. Les défis dans l'éducation des enfants...
- Les projets d'avenir pour l'enfant : ce que vous aimeriez le voir devenir, être et faire dans le futur ? À quand remonte ce projet, évolution ? Est-ce le même projet pour tous vos enfants ? Ce que signifie réussir à l'école ? Réussir sa vie ? Le bonheur ?

Dans la grande majorité des cas (8 fois sur 10), les rencontres ont eu lieu au domicile familial, exception faite de deux mamans qui nous ont rencontrées sur leur lieu de travail. La moitié des parents ont refusé l'enregistrement audio. Nous l'avons remplacé par la prise de notes en prenant le soin de recopier tels que formulés certains passages du discours afin d'en préserver l'authenticité. Les entretiens non enregistrés ont dès lors duré plus longtemps, de 1h30 à 2h30 contre 1h à 1h15 pour les entretiens enregistrés.

Les entretiens ont été réalisés en créole (8) ou en français (3 fois) selon la langue préférée par le parent. Le plus souvent, ils utilisaient un mixte des deux langues, débutant parfois en français pour continuer en créole, ou encore en passant d'une langue à l'autre selon qu'ils désiraient traduire une expression.

3.4.1.3. La conduite de l'entretien avec l'enseignant et une autre personne significative

L'entretien avec l'enseignant (ou autre membre du personnel scolaire) a porté spécifiquement sur la trajectoire scolaire : « Parlez-nous de la scolarité de (nom de l'élève) depuis que vous le connaissez, parlez-nous de tout ce qui est important et peut nous aider à comprendre son parcours... » Les sous-thèmes étaient moins nombreux et ciblaient :

- Les épisodes importants de la trajectoire socioscolaire connus par l'enseignant/membre personnel et leur impact sur la scolarité de l'élève : rencontres, incidents, accidents...

- Les caractéristiques socioscolaires de l'élève (studieux, appliqué, timide, etc.) ? Ses réussites et difficultés dans les apprentissages ? L'organisation du travail en classe - comportements et attitudes dans la classe de l'enseignant et ailleurs ? Échos d'autres enseignants ?
- Le sens de l'école et des apprentissages : intérêt porté à votre cours, l'importance et l'intérêt portés aux études en général par l'élève et sa famille (les relations écoles-familles), les actions posées en soutien à la scolarité.

Plus largement en fin d'entretien, nous avons demandé aux enseignants de cibler d'éventuels défis scolaires et éducatifs auxquels pouvaient faire face les jeunes et les familles d'origine haïtienne. Nous leur avons également demandé leur perception du sens que leurs élèves en général accordent à l'école et aux savoirs scolaires (grandes tendances perçues), de ce qui, à leur avis, est à l'origine d'un type de rapport à l'école et aux savoirs, des défis que cela leur pose au quotidien dans leur enseignement.

La consigne est demeurée sensiblement la même pour les intervenants référés comme personnes significatives, avec de légères adaptations en fonction du contexte spécifique et du rôle de la personne. Par exemple, des intervenants ont été amenés à se prononcer sur leur relation avec le jeune et sa famille (depuis quand ils se connaissent, contexte, pour quoi faire ?), sur le comportement de celui-ci au cours des activités réalisées, sur les événements impliquant le jeune qui se sont déroulés à l'école ou en dehors de celle-ci. Nous les avons également invités à nous parler de la dynamique du quartier lorsqu'il existait une préoccupation de cet ordre portée par leur organisme.

Les entretiens avec les enseignants ou membres du personnel scolaire ont eu lieu à l'école, dans une salle de classe ou un local déterminé. Dans certains cas, ils profitaient d'un creux dans leur horaire, de la période de lunch ou d'une journée pédagogique. Dans le cas des intervenants communautaires, les rencontres se sont déroulées au local de l'organisme communautaire. Les entretiens d'une durée de 30 à 60 minutes ont été réalisés en français. Ils ont été enregistrés, sauf dans le cas d'un enseignant qui a refusé l'enregistrement et suggéré la prise de notes.

Nous avons constaté à plusieurs reprises que l'enregistrement créait une distance entre intervieweur et interviewé. Des parents, enseignants et intervenants (et aussi les jeunes parfois) racontaient plus volontiers certains événements une fois l'enregistrement arrêté. Dans un cas, un intervenant qui avait pris l'habitude de nous tutoyer dans le cadre de certaines discussions informelles est revenu subitement au vouvoiement lors de l'entretien enregistré. D'autres (parents, enseignants) nous invitaient à prendre un café ou à poursuivre la conversation à l'heure du dîner et c'est alors qu'on en apprenait beaucoup plus sur une dynamique familiale ou scolaire.

3.4.2. Le bilan de savoir des jeunes

La biographie ouvre la voie à d'autres matériaux que la parole tels les documents écrits, les photos, les vidéos, etc. (Peneff, 1990 ; Pineau et Le Grand, 2002). Le matériel graphique (dessins, photographies) produit et/ou commenté par l'interviewé est notamment emprunté à l'anthropologie comme témoignage de la vie quotidienne et est utilisé dans plusieurs recherches qualitatives comme démarche alternative de réponse à une question ouverte ou à un thème du chercheur (Desmet et Pourtois, 1993 ; Montandon et Osiek, 1997b ; Savoie-Zajc, 2004).

Le bilan de savoir proposé par Charlot aux élèves du secondaire rentre dans la catégorie de matériel écrit produit par l'élève et nous l'avons utilisé également comme instrument de collecte complémentaire. La consigne initiale de Charlot du bilan de savoir consistait à demander aux élèves de répondre par écrit à la question suivante : « J'ai ... ans, j'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? » (Charlot, Bautier et Rochex, 1999). Ce bilan permet d'avoir accès aux diverses formes d'apprendre du jeune, les lieux où celles-ci se réalisent et leur importance pour le jeune. Il donne aussi accès à la qualité de la composition écrite de l'élève et des formes de représentation de soi dans le monde, deux indices qui nous informent respectivement sur le rapport aux savoirs écrits et à la dimension sociale du rapport aux savoirs.

Bautier (1993) souligne toutefois que cette consigne structurante entraîne plus facilement des réponses de type « liste » et des formules répétitives. Elle a proposé

d'utiliser la formulation plus générale de « faites votre bilan de savoir » qui permet davantage à l'élève de se réapproprier la consigne. Dans le collectif dirigé par Charlot (2001b) sur les perspectives internationales, les chercheurs ont aussi adapté la consigne à leur contexte en mettant notamment l'accent sur le savoir en général ou sur les apprentissages scolaires, ou plus spécifiquement sur certains apprentissages ou disciplines scolaires. Nous trouvons particulièrement intéressante et originale la perspective adoptée par Gauthier et de Sousa Gauthier (2001). Ces chercheurs ont utilisé la technique sociopoétique des lieux géo-mythiques et demandé aux élèves, parents et enseignants de représenter l'apprentissage par un dessin métaphorique et de le commenter. La formule invitait à considérer : « Si l'apprentissage était un arc-en-ciel, comment serait cet arc-en-ciel ? Comment serait cet apprentissage ? Et si c'était une grotte ? Un pont ? Une galaxie ? Un chemin ? Un labyrinthe ? Une terre ? Un tunnel ? » (Gauthier et de Sousa Gauthier, 2001 p. 74). Ces questionnements bousculent le champ scolaire et permettent d'accéder plus largement à l'état d'esprit de l'individu lorsque confronté à l'acte d'apprendre.

Chaque formulation et matériau permet de saisir des dimensions différentes du rapport au(x) savoir(s). Le bilan de savoir écrit, « classique », permet d'appréhender le rapport à l'écrit des élèves et d'approcher ainsi une dimension importante du rapport aux apprentissages scolaires. Cependant, il est très proche de la forme scolaire et peut se révéler moins riche et moins attrayant dans le cas d'élèves qui ont des difficultés scolaires. Nous avons donc proposé deux modalités de réponse : rédaction d'un texte en prose ou en vers, réalisation d'une illustration commentée (dessin, caricature, symboles...). La consigne du bilan de savoir était donc : « tu as appris différentes choses depuis que tu es né (à l'école, dans la famille, dans le quartier et ailleurs). Peux-tu nous dire ce que tu as appris d'important ? Tu peux écrire un texte dans le style que tu préfères (par exemple tu racontes, tu écris une poésie, etc.) ou réaliser un dessin, une caricature, un symbole, etc. que tu pourras commenter... ».

Les jeunes étaient invités à compléter le bilan de savoir à domicile à la suite du premier entretien. Ils devaient le rapporter au second entretien pour discussion. Toutefois, constatant les oublis et les non-retours avec la première vague de participants, nous

avons modifié le protocole en cours de route pour demander aux autres de compléter le bilan à la première rencontre (tout en gardant la discussion au deuxième entretien).

3.4.3. Le journal de bord de la chercheure

Nous avons tenu un journal de bord tout au long de l'enquête avec des notes informant sur le contexte dans lequel les échanges se déroulent, sur nos impressions et réflexions personnelles, théoriques et méthodologiques. Le journal de bord avait pour fonction de garder la chercheure réflexive pendant la recherche, d'exprimer ses prises de conscience, interrogations et informations, de retrouver la dynamique du terrain et en reconstituer l'atmosphère (Savoie-Zajc, 2004). Il a aussi servi de complément à l'analyse du discours des participants en rendant notamment compte de ce qui se passe hors enregistrement (entrée d'une personne dans la pièce, réactions, pause, interruptions...) ou du « discours d'accompagnement » (Peneff, 1990). La rédaction des notes s'est poursuivie tout au long du codage avec la création d'un nouveau segment intitulé « éléments d'analyse » où nous avons rapporté nos questionnements et intuitions.

3.5. Traitement et analyses des données

Nous avons longuement réfléchi et hésité au moment d'adopter une procédure de traitement de données à savoir s'il fallait coder ou ne pas coder. À l'étape du devis de recherche, le codage à partir des concepts clés du cadre conceptuel (sens de l'école, rapports aux savoirs instrumental/intellectuel, facteurs de réussite, modèles de réussite, etc.) nous semblait évident. Toutefois, nous nous sommes questionnée sur la pertinence de celui-ci une fois les données collectées : le codage était-il nécessaire ? N'allait-il pas conduire à une segmentation fictive et la dénaturalisation du récit ?

Par ailleurs, nous étions séduite par la démarche d'analyse structurale, présentée par Demazière et Dubar (2004), qui ne part d'aucun codage systématique, mais vise à « découvrir, de manière inductive, l'ordre catégoriel auquel se réfère le narrateur » (p.95) et à reconstruire « les mondes » du sujet en vue d'une théorisation postérieure. Leurs récits d'insertion professionnelle nous semblaient à certains égards proches des récits que nous avons collectés et leur cadre d'analyse très intéressant pour présenter

nos propres cas. Ce cadre (repris de Roland Barthes, 1966, cité dans Demazière et Dubar, 2004) est organisé autour des *fonctions ou séquences* (épisodes du récit), d'*actants* (personnages qui agissent) et d'*arguments* (thèses, propositions pour convaincre l'auditeur). Par contre, des questionnements demeuraient : était-il possible de concilier leur démarche, inscrite dans la théorie ancrée, et le cadre conceptuel du rapport aux savoirs ? Nous ne voulions pas renoncer à notre cadre conceptuel, mais en même temps il ne fallait pas s'y laisser enfermer ni se disperser.

Finalement, nous avons utilisé le codage et avons opté pour une position intermédiaire qui garde les catégories du cadre conceptuel, mais cherche aussi à découvrir comment les jeunes décrivent leur expérience. La démarche d'analyse structurale n'a pas été adoptée dans son intégralité et toutes ses technicités parce qu'elle possède sa logique propre qu'il aurait fallu anticiper au début de la recherche. Néanmoins, nous avons décidé de présenter les récits en mettant en relief les trois grands niveaux, *séquences-actants-arguments*, qui représentent une sorte de grille de lecture des cas (tableaux, 5, 6 et 7 respectivement pages 194, 249 et 287). Ils nous ont paru appropriés pour mettre en perspective les épisodes de la trajectoire socioscolaire des jeunes, les personnages qui interviennent dans cette trajectoire et participent à la construction du rapport aux savoirs, leur discours sur leur rapport à l'école et aux savoirs.

3.5.1. Le codage

Tous les enregistrements audio des entretiens ont été retranscrits en verbatim et codés avec le logiciel d'analyse qualitative ATLAS-TI (Muhr, 2004, Version V5.2). Les productions des élèves ont également été retranscrites et rattachées aux entretiens pour être analysées au même titre que celles-ci. La retranscription des entretiens et productions de chaque jeune s'étendait en moyenne sur 37 pages à interligne simple (minimum 30, maximum 45 pages), et celle des autres personnes significatives sur 16 à 22 pages.

Les entretiens autour d'un cas ont été regroupés dans un même fichier et l'analyse a été faite à partir des concepts clés du cadre conceptuel ou *unités d'informations associées aux phénomènes étudiés* (Gagnon, 2005). Le codage des entretiens des jeunes s'est

effectué notamment à partir des grandes catégories suivantes et des sous-catégories entre parenthèses (voir l'extrait en annexe, p. xxix) :

- **Biographie** (image de soi, histoire migratoire, occupations parents, fratrie, etc.)
- **Vécu scolaire primaire, vécu scolaire secondaire** (souvenir scolaire marquant, résultats scolaires, soutien scolaire, travail scolaire, relations camarades, relations enseignants, identification des facteurs de réussite/de vulnérabilité, etc.)
- **Vécu hors école** (loisirs, influence du quartier, influence de la communauté, influence de l'église, relations avec les personnes significatives autres que parents et enseignants)
- **Savoirs non scolaires** (savoirs de la vie, savoirs des amis, savoirs religieux, savoirs familiaux, etc.)
- **Modèles de réussite** (discours des parents sur l'école, influence de la fratrie, influence de la famille élargie, etc.)
- **Rapport à l'école - rapport aux savoirs scolaires** (RAS-instrumental, RAS-intellectuel, manque de sens des savoirs, dénonciation de la forme scolaire, désengagement scolaire, rapport à l'école magique, rapport à l'école liée à la socialisation, etc.).

Sans surprise, plusieurs sous-catégories très utilisées dans le codage des entretiens des jeunes ont moins servi dans le codage des entretiens des parents, enseignants et autres personnes significatives (ex : types de rapport aux savoirs instrumental/intellectuel, magique, etc.). En effet, ces sous-catégories décrivent spécifiquement l'expérience individuelle des jeunes. D'autres catégories ont été créées pour les protagonistes, dont par exemple :

- Perception du profil socioscolaire du jeune (par parents, enseignants, intervenants)
- Expériences scolaires des parents
- Relation école-famille-communauté
- Rapport à l'école dans la communauté haïtienne

- Pratiques enseignantes
- Perception des problématiques éducatives dans la communauté haïtienne
- Perception de l'impact des problématiques de quartier

Le cadre conceptuel a servi à la définition opérationnelle des concepts étudiés et a guidé le processus de l'analyse des résultats. Toutefois, selon une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2004), nous avons été attentive aux catégories émergentes. Des catégories comme « Honte scolaire », « Rapport au savoir-déni-fuite », etc., ont été créées au fil de l'analyse des entretiens. Nous avons effectué cette opération en réfléchissant aux questions suivantes : Qu'est-ce qui se passe ici ? De quoi s'agit-il ? Je suis en face de quel phénomène ? (Paillé, 1998 cité dans Savoie-Zajc, 2004).

La collecte de données et l'analyse se sont faites en mode itératif (Gagnon, 2005; Huberman et Miles, 1994). L'étude des onze trajectoires a été menée de front avec des va-et-vient d'un entretien à l'autre autour d'un même cas et d'un cas à l'autre pour approfondir des questions ou nouveaux thèmes émergents.

Tout le processus de collecte et d'analyse de données a été discuté avec notre directrice de recherche qui a joué le rôle d'observateur et de vérificateur externe. Nous avons également soumis nos grilles d'analyses au jugement d'un pair (étudiant au doctorat en éducation) et avons calculé le degré d'accord interjuge sur le codage de deux entretiens. Cet exercice a permis de vérifier, d'une part, la pertinence des définitions attribuées aux catégories d'analyse et, d'autre part, leur correspondance aux unités d'informations du corpus d'entretien (qu'entendons-nous par rapport aux savoirs ? Tel segment de l'entretien fait-il effectivement référence au rapport aux savoirs, à telle expression du rapport aux savoirs ? Y a-t-il une autre catégorisation possible ?). Notre collègue étudiant nous a ainsi aidée à affiner certaines définitions, à abandonner des catégories qui se recoupaient. Un pourcentage de 91 % d'accord a été trouvé entre les deux codages.

3.5.2. L'analyse des récits

Le jeune est l'acteur principal du récit et le sens qu'il accorde à son expérience est au centre de l'analyse. Nous avons donc porté un soin particulier à reconstituer son discours sans découpage fictif de celui-ci.

Dans l'analyse des entretiens, nous avons voulu trouver un équilibre entre la logique illustrative et la logique restitutive (Demazière et Dubar, 2004). La première fait un usage sélectif et fragmenté de la parole de l'interviewé, en le sortant de son contexte d'énonciation pour illustrer un raisonnement ou conforter l'analyse. À l'opposé, la logique restitutive produit un compte-rendu fidèle et complet du discours des acteurs qui sont considérés comme les seuls capables de donner du sens à leurs actions, et le lecteur tire lui-même ses conclusions. La posture intermédiaire adoptée s'inscrit « dans une autre conception du social donnant une place éminente à des sujets qui ne soient ni des agents déterminés par des "causes sociales" ni des acteurs coproducteurs de leur "système social" » (Demazière et Dubar, 2004, p.35). Cette position est cohérente avec le cadre conceptuel du rapport au savoir.

Nous avons essayé le plus possible de suivre le cours du discours du jeune tel que produit en entretien pour mettre en relief le développement de la pensée de celui-ci, sans négliger aucun élément essentiel. Cependant, un travail important d'intégration a dû être fait pour passer des 30 à 45 pages de retranscription du récit du jeune à un produit final de 7 à 12 pages qui intègre par ailleurs la perspective des parents, enseignants et autres personnes significatives. En ce qui concerne les jeunes, nous avons résumé les longs développements dans le discours et éliminé les répétitions tout en signalant à chaque fois leur présence au lecteur. En ce qui concerne les autres protagonistes, nous n'avons pas analysé leur récit dans son intégralité¹⁹. Nous avons plutôt considéré les informations

¹⁹ Par exemple, toute une partie des entretiens avec les enseignants et intervenants a porté sur leur expérience professionnelle en général. De même, les parents vont souvent parler de la trajectoire des autres enfants de la famille, de l'intégration socio-économique de la communauté haïtienne au Québec, des relations interethniques dans la société québécoise, de problématiques de quartiers, etc. Ces données pourront être utilisées dans le cadre de futures publications. Une présentation complète des récits des enseignants, parents et autres personnes significatives aurait été trop longue et nous ne voulions pas non plus traiter ces récits au même titre que celui du jeune, principal acteur.

directement en lien avec la trajectoire du jeune et qui sont susceptibles de l'éclairer sans porter atteinte à la confidentialité ou à l'anonymat.

Il nous importait de faire ressortir les épisodes importants de la trajectoire socioscolaire (*séquences*), les *arguments* du jeune concernant le sens qu'il accorde à l'école et aux savoirs scolaires, et enfin les personnages (*actants*) qui ont joué un rôle dans sa trajectoire et ont influencé son rapport à l'école et aux savoirs scolaires. Partant du récit codé du jeune, nous avons regroupé les informations relatives à ces trois axes (séquences-arguments-actants). Par exemple, tous les éléments du récit relatifs à la biographie, aux épisodes du vécu scolaire au primaire et au secondaire ont été rassemblés dans un premier temps à titre de séquences (voir les codes à la section précédente). Puis, nous avons considéré les parties du récit concernant le point de vue du jeune sur : l'école, les savoirs scolaires, les savoirs non-scolaires, les pratiques enseignantes, etc., comme étant des arguments. Enfin, nous avons identifié les actants à partir des codes : soutien scolaire, modèles de réussite, vécu familial, vécu hors-école, etc.

Cet exercice a été répété avec les récits des différents protagonistes. Pour chaque cas considéré, nous avons procédé à une analyse verticale de chaque récit (de l'élève, du parent, de l'enseignant, de l'intervenant) puis à une analyse transversale sur l'ensemble du corpus produit (Desmet et Pourtois, 1993). Nous avons comparé les différentes sources d'informations et relevé les éventuelles contradictions.

Finalement, au fur et à mesure de l'analyse des onze cas, nous en sommes venue à un découpage final en cinq grands points intitulés : 1) l'image de soi et les repères sociodémographiques, 2) le récit de la trajectoire socioscolaire [*séquences*], 3) les apprentissages et le travail scolaire, 4) le sens de l'école et du travail scolaire [*arguments*], 5) la part de l'autre dans la construction du rapport à l'école et aux savoirs scolaires [*actants*]. Nous avons effectué ce découpage en cinq points par commodité, pour rendre le texte moins compact et en faciliter la lecture. On aurait pu procéder autrement et ne garder par exemple que trois grands points ou les trois axes (ex : le récit de la trajectoire socioscolaire, le sens de l'école et des savoirs scolaires, la part de

l'autre...). Quel que soit le nombre de points considérés, il faut rappeler que ceux-ci se recoupent dans le discours du jeune et sont inséparables du point de vue de l'analyse.

Le recours à plusieurs sources d'information (jeune, parents, enseignant, intervenant) a enrichi l'analyse et permis de diminuer une part de flou dans certains cas, et donc d'interprétation de la chercheuse. Il s'agissait d'accéder à une compréhension plus complète et claire de l'expérience du jeune sans obligatoirement chercher à « vérifier » la véracité ou la justesse des informations. Thin et Millet (2005a) ont également reconstruit des parcours scolaires par le croisement de points de vue et d'informations et ils signalent :

Chaque discours est ainsi considéré comme un morceau de la « mosaïque scientifique » à construire pour rendre intelligible le parcours de ruptures scolaires de chaque collégien. [...] Il ne s'agit donc plus seulement de « recouper » que de « vérifier » des informations pour arriver à une « version véridique », mais bien de recherches des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplatir, en un mot de bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives » (Thin et Millet, 2005a, p.11 citant Olivier Sardan).

C'est l'occasion de signaler que notre démarche ne s'inscrit pas dans une logique de la preuve, mais dans celle du sens « qui reste empreinte de flou, d'approximation et de relatif » (Mérini, 1999, p. 214). D'autre part, en accord avec Paillé (2006), nous pensons que l'individu a le droit de cacher certaines choses et se les cache peut-être à lui-même, une part de son vécu lui demeurant insaisissable.

3.6. Forces et limites des choix méthodologiques

La force d'une méthodologie réside dans sa rigueur et en recherche qualitative celle-ci est assurée par la crédibilité, la transférabilité et la fiabilité de la recherche (Savoie-Zajc, 2004). Toutes ces conditions sont réunies et explicitées dans les sections précédentes.

La recherche est crédible dans la mesure où les participants se reconnaissent dans ce qui est décrit, même s'il n'y a pas consensus entre l'acteur principal et les autres protagonistes. Les résumés présentés aux participants après les entretiens, les demandes de confirmation et le mode de présentation des données visent au respect du point de vue des participants. Le critère de transférabilité est garanti, car la description du contexte

d'étude, de l'échantillon, des instruments de collecte et du processus d'analyse permet à un autre chercheur de reprendre la recherche auprès d'un groupe présentant les mêmes caractéristiques de notre échantillon. Enfin, la recherche est fiable, car il existe une cohérence entre les questions de départ et l'évolution jusqu'aux résultats.

Notre méthodologie accorde une large place à la subjectivité (des interviewés et de la chercheuse). La recherche s'appuie sur une base subjective, car « raconter son parcours, c'est sélectionner, relier, organiser des épisodes jugés importants par le narrateur » (Demazière 2007, p.7 ; mais aussi Peneff, 1990 ; Pineau et Le Grand, 2002). La subjectivité de la chercheuse intervient également dans la recherche que ce soit dans son interaction avec les participants (émotions, réactions) ou dans l'analyse des données (interprétation). En ce qui concerne l'interaction avec les participants, la description de nos positionnements et réactions dans le journal de bord a permis de les objectiver. Au sujet de l'analyse, l'interprétation est perçue comme une co-construction participants-chercheuse (Malo, 2006).

Ceci dit, qu'aurions-nous souhaité changer ou améliorer dans la méthodologie si c'était à refaire ? Réfléchir davantage à l'utilisation du bilan de savoir certainement. La participation demandée aux jeunes était déjà assez exigeante (deux entretiens d'une heure) et le bilan s'est révélé lourd. Aux dires de beaucoup de jeunes, l'exercice n'a pas été facile. Cinq d'entre eux (un cas de réussite, trois cas vulnérables, un cas de décrochage) n'ont pas retourné le bilan et la question a uniquement été discutée en entretien. Ceux qui l'ont réalisé en notre présence (entre 30 minutes et 1h15) ont consacré la majeure partie du temps à la réflexion et les textes sont, somme toute, assez courts. Un jeune décrocheur a apprécié la possibilité d'écrire un texte en vers, mais sinon tous les autres participants ont privilégié la prose²⁰. Nous pensons avoir un peu sous-évalué les exigences du bilan (temps de réflexion et de réalisation). Toutefois, même lorsque les jeunes ne l'ont pas réalisé, le fait d'avoir été poussé à réfléchir à la question a probablement enrichi la discussion au deuxième entretien.

²⁰ Par contre, l'exercice a été proposé à une classe entière dans l'une des écoles et plusieurs élèves ont réalisé une illustration commentée.

Nous avons également envisagé de présenter six cas au lieu des onze afin de laisser plus de place à la perspective des personnes significatives et surtout de pousser plus loin l'analyse de chaque cas. Mais, par ailleurs, la présentation des onze cas a l'avantage de faire ressortir la diversité des parcours.

Pour le reste, nous pensons qu'il n'y a pas de « terrain » parfait. Nous aurions souhaité documenter des trajectoires vulnérables de jeunes de première génération encore dans le système scolaire. Nous avons vu dans la problématique que ceux arrivés dans le système au secondaire rencontraient davantage de difficultés. Mais s'il faut faire preuve d'acharnement dans la collecte de données qualitatives, il faut aussi savoir s'ajuster au contexte et tenir compte des délais raisonnables pour la rédaction d'une thèse. C'est l'occasion de signaler que la démarche a été relativement onéreuse en matière de temps, d'autant que nous avons réalisé seule la collecte de données et la retranscription de près d'une quarantaine d'entretiens de plus d'une heure chacun. Néanmoins, cette démarche a été très fructueuse et valait nettement la peine.

3.7. Précautions éthiques

Toutes les mesures déontologiques exigées par l'Université de Montréal ont été respectées dans le cadre de la recherche. Les grilles d'entrevues et formulaire de consentement adressés à chaque groupe de répondants ont été soumis, avec le devis, au Comité d'éthique de l'Université de Montréal qui a délivré un Certificat d'éthique autorisant l'enquête (annexe 5, p. xiv).

Les participants ont été informés : des objectifs de la recherche, de la méthodologie, des techniques de traitement de données ; du type de participation sollicitée ; du fait que leur participation est libre et de leur droit de se retirer en tout temps ; des mesures garantissant la confidentialité. Ces informations figuraient également sur le formulaire de consentement qu'ils ont tous signé. Les répondants mineurs ont obtenu l'autorisation des parents ou responsables qui ont signé un formulaire de consentement à cet effet.

Malgré ces précautions, notre posture éthique a été éprouvée sur deux aspects. Un premier aspect a trait à la situation de vulnérabilité de certains jeunes et de leur famille. Nos objectifs de recherche ont mis à nu cette vulnérabilité et nous nous sommes

interrogée sur notre responsabilité éthique de chercheure et d'acteur social. Nous avons gagné quelque chose (atteinte des objectifs de recherche), mais quand est-il des participants ? Les éventuels apports directs (raconter son histoire) et indirects (possibilité de contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des pratiques) compensent-ils les risques encourus? La restitution des résultats de recherche aux participants et à la communauté à travers des réseaux et des canaux diversifiés (groupe de jeunes, église, milieux communautaires, atelier, intervention radiophonique, etc.) nous a semblé un moyen intéressant de donner du sens à la recherche.

Un deuxième aspect concerne notre posture de chercheure par rapport à la parole du jeune. Notre approche privilégie le point de vue du jeune sur sa trajectoire mais elle croise par ailleurs ce point de vue avec celui des parents, enseignants et autres personnes significatives. Deux préoccupations éthiques ont émergé : 1) comment traiter les éléments de contradiction entre ces points de vue croisés sans paraître mettre en doute la parole du jeune? 2) Comment présenter certaines informations à la limite confidentielles, mais qui sont majeures pour bien comprendre le cas? Un travail de réécriture et de reformulation a été fait à plusieurs reprises, puis à la suite des commentaires du jury de thèse. Nous nous sommes clairement positionnée en faveur d'une lecture non soupçonneuse et respectueuse de la perspective du jeune, mais certains biais nous ont sans doute échappé. Par contre, les informations confidentielles ou qui auraient pu compromettre l'anonymat du jeune ont été masquées.

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce quatrième chapitre présente et analyse les résultats de la collecte de données. Il constitue en quelque sorte le cœur de la recherche, car il permet de répondre aux questions et préoccupations de recherche annoncées au départ et fait état de la contribution effective de la chercheuse.

Le chapitre comprend quatre parties. La première présente successivement chaque trajectoire de réussite scolaire puis une analyse transversale des quatre cas. La deuxième partie reprend la même démarche avec les parcours vulnérables et la troisième partie avec les trajectoires de décrochage. Enfin, la quatrième partie revient sur l'ensemble des trajectoires à la lumière des objectifs de recherche. Les enjeux émergents du corpus amènent à introduire d'autres références qui n'étaient pas citées dans les chapitres précédents.

Dans la présentation de chaque cas, nous avons intégré des éléments de contexte au début de chaque récit pour situer le jeune. Les sous-titres annoncent les thématiques abordées. Ces sous-titres associent les catégories de la chercheuse (extraites du codage) et les catégories des jeunes (comment les jeunes décrivent leur expérience). Le récit du jeune occupe une place centrale et le point de vue des autres protagonistes sur les mêmes événements relatés est inséré à la suite de certaines sections. Nous avons choisi ce procédé afin d'éviter les nombreuses répétitions qu'aurait entraînées une présentation successive du récit des jeunes et de celui des protagonistes.

Des pseudonymes ont été attribués aux participants et tous les éléments permettant de les identifier (nom des écoles fréquentées, des amis, des enseignants) ont été modifiés afin de préserver leur anonymat.

4.1. Trajectoires des élèves en réussite scolaire

Sont présentées ci-dessous les trajectoires d'Olivier, Gaëlle, Germain et Laura. Les deux premiers jeunes appartiennent à la première génération d'immigration et ont suivi toute

leur scolarité primaire en Haïti. Les deux autres, nés et scolarisés au Québec, sont de deuxième génération.

4.1.1. Olivier : la fierté de réussir inscrite dans une lignée familiale

Nous rencontrons Olivier au début du mois d'octobre 2010. Parmi les jeunes sollicités par l'intervenant de la maison de jeunes, il a été le premier à se proposer pour participer à la recherche et il a tout de suite retourné notre appel pour fixer un premier rendez-vous. Il est ponctuel aux deux entretiens qui durent environ une heure chacun et se déroulent au local de l'organisme immédiatement après la fin des classes.

Olivier est arrivé au Québec en mars 2007 à l'âge de 14 ans. Au moment de l'entretien, il est âgé de 17 ans et est en cinquième secondaire. Il vit avec sa mère et ses deux frères plus jeunes. À plusieurs reprises, il nous laisse entendre que ses deux parents vivent sous le même toit. Toutefois, en fin d'entrevue, la mère nous apprendra qu'ils sont séparés, mais le père reste très présent et engagé dans la vie familiale.

Outre la mère, nous avons rencontré l'enseignant de français de deuxième et troisième secondaire d'Olivier et deux intervenants de la maison de jeunes où il se rend régulièrement.

4.1.1.1. Image de soi et repères sociodémographiques : « je dirais que je suis un bon garçon »

Lorsque nous l'invitons à nous parler de lui suivant la formule : « tu peux par exemple me dire ce qu'il y aurait d'important à savoir sur toi pour quelqu'un, comme moi, qui ne te connaît pas », Olivier répond :

- D'abord je dirais que je suis drôle, intelligent, très ponctuel, amusant et je dirais aussi... je vois pas trop comment le dire, mais je suis un bon garçon.
- *Qu'est-ce que tu appelles un bon garçon ?*
- Ben, un bon garçon c'est celui qui fait le bien, qui porte attention aux autres, qui fait tout ce qu'il doit faire à la lettre, comme avoir le sens de la responsabilité et tout...

Il précise que le sens de la responsabilité est pour lui quelque chose de « très, très important ». Poursuivant sa présentation, Olivier se décrit comme un « rêveur » qui

imagine souvent sa vie professionnelle future. Il se voit en chimiste en train de réaliser des expériences dans son laboratoire ou en chirurgien affairé au bloc opératoire. Il confirme qu'il a beaucoup d'ambitions. Cette attitude lui vient de sa mère qui « a toujours de grands projets même si elle ne réussit pas » et de son père qui a réalisé récemment un de ses projets : obtenir la citoyenneté canadienne pour toute la famille. Cette démarche était importante pour eux, car, selon Olivier, ils sont venus au Canada « pour chercher un avenir meilleur ».

Il nous raconte alors son arrivée au Québec en 2007 avec son frère âgé de 15 ans et son père. La mère les avait précédés trois ans auparavant pour préparer leur installation avec le plus jeune frère de 10 ans. Il décrit ses parents comme de bons parents, les personnes les plus importantes pour lui avec ses frères, puis ses amis.

En Haïti, le père était photographe et propriétaire d'un studio de photo. La mère, pharmacienne, gérait de son côté sa propre officine. Depuis leur arrivée au Québec, la mère est préposée aux bénéficiaires et le père, qui a suivi une formation technique au cégep pour se requalifier, est en recherche d'emploi dans son nouveau domaine d'études (fabrication de pièces d'avion). Olivier ajoute « mais il travaille quand même » sans d'abord dire dans quel champ. À un autre moment de l'entretien, il précisera : « il travaille pour les manufactures, mais il essaye toujours de trouver quelque chose dans l'aérospatiale ».

Le jeune décrit longuement son ancienne vie à Port-au-Prince, la belle maison familiale, la voiture, les femmes de ménage, les voyages en famille à Miami, à New York et au Brésil, l'atmosphère de quartier, la réussite des oncles et autres membres de la famille élargie. Puis, à un moment donné, arrive « tout un ramassis de problèmes » qui ont forcé la famille à quitter Haïti. Selon la mère, l'événement déclencheur a été le cambriolage de leur pharmacie suivi de peu par l'enlèvement et l'assassinat de la fille du voisin. La famille du voisin était réputée « à l'aise » dans le quartier comme la leur et ils ont eu peur pour leurs propres enfants. D'après Olivier, la décision d'immigrer a été prise au moment opportun, car les problèmes n'ont cessé de s'aggraver pour la famille restée au

pays d'origine et ils ont culminé avec la mort de deux oncles paternels durant le séisme qui a frappé Port-au-Prince le 12 janvier 2010.

4.1.1.2. Le récit de la trajectoire socioscolaire : « tout s'est bien passé »

L'entretien se poursuit avec une question de la chercheuse qui invite Olivier à « parler de sa scolarité depuis la maternelle, en commençant par ce qui est important ». Il raconte alors d'une traite et chronologiquement sa trajectoire scolaire depuis la maternelle jusqu'à la fin du secondaire en Haïti, sans que nous ne fassions de relances. Il a fréquenté une école maternelle anglophone (de 3 à 6 ans) très réputée à Port-au-Prince puis une école congréganiste privée, de la première année du primaire jusqu'à la deuxième année de secondaire. Au primaire « tout s'est bien passé », précise-t-il, en référence à ses bonnes notes. Il s'arrête plus longuement sur les relations avec les camarades de classe et les enseignants, conte quelques anecdotes, puis poursuit son récit sur la période de transition au secondaire :

- Et là le secondaire en Haïti, ça s'est bien passé. J'avais hâte d'être arrivé en secondaire. Et quand je suis arrivé en secondaire, on était dans la cour des grands et on faisait du style... Ah ! sans oublier qu'on avait... comme, *moi* [appuyé] j'avais un vendeur personnel à l'école. Mon père le payait. J'achetais toutes sortes de choses à manger et tout, et lui il faisait le calcul de combien j'achetais et mon père payait après...

Il prend le temps de nous raconter tout ce qu'il pouvait se permettre d'acheter à volonté et souligne, comme à d'autres moments de l'entretien, le statut socioéconomique de sa famille en Haïti. Toujours sans aucune relance de notre part, il raconte sa deuxième année de secondaire où il continue d'avoir de bonnes notes (70-80 %). Mais l'influence des amis prend le dessus et il étudie moins :

- En huitième [équivalent deuxième secondaire] il n'y avait pas plus vagabond que moi. Je n'étudiais pas et j'étais toujours au sport avec des amis. [...] Mais il faut dire que de tous mes amis j'étais le seul à ne pas être l'extrême vagabond. [...] Ils me rejetaient un peu, mais malgré cela j'étais en train d'essayer de m'adapter.

Les amis sont importants pour Olivier et il reconnaît que les fréquentations, bonnes ou mauvaises, ont eu des impacts plus ou moins favorables sur son intégration et sa réussite scolaire. Ses notes ont chuté de manière significative en deuxième année de secondaire

(de 70-80 % à 60 %) en raison de ses fréquentations. Et lorsqu'il change d'établissement l'année suivante à cause des problèmes d'insécurité au centre-ville de Port-au-Prince, c'est aussi grâce à la stimulation d'un nouvel ami que ses résultats s'améliorent pour finir parmi les trois meilleures performances de son groupe.

- J'étais toujours avec lui et il m'apprenait comment ça marche au collège. Je faisais ma neuvième année [équivalent troisième secondaire] et on était fier. J'étais deuxième sur la liste de neuvième année, deuxième ou peut-être troisième [...] J'étais fier. On me reconnaissait comme l'intelligent. Et j'avais de l'argent et tout ça là. Et puis là, à la fin de l'année, presque à la fin de l'année, deux ou trois mois avant la fin, c'est là que ma mère nous a dit de venir.

Il conclut sur son parcours scolaire en Haïti en disant avoir appris à naviguer entre différents groupes de camarades sans les laisser avoir de l'emprise sur lui. Le récit se poursuit sur la période de transition Port-au-Prince/Montréal. Olivier souligne trois facteurs favorables à sa bonne intégration scolaire au Québec : avoir évité la classe d'accueil, arriver dans une maison prête à l'accueillir, maîtriser le français.

- Ma mère nous a aussi expliqué que le français c'était important et qu'il fallait le pratiquer. Moi j'ai pratiqué mon français avec mon petit frère qui était déjà là. Son français était déjà parfait et quand je suis venu, j'ai mieux intégré la langue française. L'école aussi mon petit frère m'a dit aussi comment ça marchait au primaire, mais je ne savais pas comment ça marchait au secondaire. Et puis quand on est allé à la CSDM, l'intervenant m'a dit que mon français était bon et que je pouvais aller directement en régulier et que je serais probablement un bon élève.

Deux semaines après son arrivée au Québec, il intègre l'école du quartier. Le plus difficile a été de s'accoutumer au froid et aux bottes, mais une fois de plus les nouveaux amis l'ont aidé à s'adapter. Aux dires du jeune et de ses parents, il sera classé en secondaire deux en raison de son âge (13 ans). Olivier déclare avoir eu l'impression de reprendre de la matière déjà couverte au pays d'origine. Ce serait par excès de confiance en lui qu'il ratera les examens de fin de cycle et redoublera la deuxième secondaire.

- Quand je suis arrivé au mois de mars, j'étais comme déboussolé un peu, pour me mettre à jour, pour descendre les niveaux que j'avais. Pour descendre tout ça, ça n'a pas été facile. En français c'était catastrophique, je ne comprenais rien parce que c'était déjà fait depuis longtemps, longtemps. Donc je voyais qu'ils étaient en train d'apprendre comment conjuguer un verbe, je ne sais pas trop, des affaires de bébé. On a dit bon OK, j'essayais de suivre et en juin quand ils faisaient les grands examens, je n'ai pas passé. Donc là, la madame, la conseillère pédagogique m'a dit que je pouvais monter en trois, mais c'est mieux

si je reste en deux, si je veux rester en deux... Donc j'ai dit bon OK, on laisse faire, et je suis resté en deux et j'ai rencontré des amis.

- *Comment ça se fait que tu n'as pas réussi aux examens à la fin ?*
- C'est ça que je me disais aussi, mais je ne sais pas. C'est arrivé comme ça. Je ne me concentrais pas assez et peut-être que je me suis dit que j'étais déjà trop bon, donc ce n'est pas la peine. Et j'ai barbouillé la feuille en pensant que c'était bon et je n'ai pas réfléchi. C'est ça qui les cause les erreurs dans les examens, on pense qu'on est bon.

Même si la rencontre d'amis semble représenter une consolation, le redoublement est qualifié d'expérience « triste » par le jeune parce que c'était la première fois que cela lui arrivait. Il a compris qu'il fallait davantage faire attention pour ne plus redoubler et s'est « focalisé » sur ses études. Depuis, ses notes se situent toujours autour de 80-85 %, voire 90 % parfois selon ses dires.

À des détails près, le discours des quatre protagonistes rencontrés (mère, enseignant de français, deux intervenants de maison de jeunes) converge pour présenter Olivier comme un jeune responsable et respectueux qui a de l'engouement pour l'école. La mère est particulièrement fière de la trajectoire de son fils qu'elle juge « positive depuis qu'il est tout petit ». Elle décrit Olivier comme un enfant qui « apprend bien et vite, s'adapte rapidement ». L'enseignant de français a eu le jeune comme élève en deuxième et troisième secondaire et ils sont restés proches depuis. Aux yeux de celui-ci et d'après les échos entendus de ses collègues, le jeune apparaît comme « un élève modèle, sérieux, honnête, respectueux, consciencieux ».

La mère et l'enseignant apportent par ailleurs des informations complémentaires à la compréhension de la période d'arrivée au Québec et de l'épisode du redoublement. L'enseignant considère qu'à son arrivée Olivier était « renfermé, complexé [...] trop poli parfois, trop sage ». Son attitude « de jeune qui vient de débarquer » expliquerait aussi en partie selon l'enseignant la raison pour laquelle il a redoublé la deuxième secondaire. En effet, l'enseignant a douté de la nécessité de ce redoublement et estime qu'Olivier aurait été capable d'aller en troisième secondaire s'il ne s'était pas « résigné parce qu'il était trop docile ». Un de ses collègues, étonné de retrouver le jeune dans sa classe l'année suivante, dira également qu'il n'avait « rien à faire là ». L'enseignant avait

suggéré à Olivier et à sa mère de faire des démarches pour aller en troisième secondaire, mais ces derniers semblaient davantage compter sur son intervention.

Olivier, pas plus que sa mère, n'a évoqué les discussions avec l'enseignant autour du redoublement. La mère reviendra de préférence sur le classement en deuxième secondaire effectué par la commission scolaire à l'arrivée et exprimera son regret (le seul qu'elle ait eu faisant immigrer ses enfants) que son fils ait dû « régresser » d'une année. Elle ajoute qu'elle aurait opté pour l'école privée si elle avait su assez tôt que ce choix aurait changé la donne.

La mère comme l'enseignant soulignent en outre qu'Olivier répétait des choses déjà faites en Haïti et trouvait les activités trop faciles. De là vient, selon l'enseignant, l'attitude du jeune à se surévaluer et à « se penser bon ». Cette information est relayée par la mère qui rapporte en riant les propos d'enseignants qui lui disaient que son fils se croyait « plus brillant que les professeurs ».

4.1.1.3. Les apprentissages et le travail scolaire : « je visualise et je retiens ce que je dois faire »

Comme pour évacuer rapidement l'épisode du redoublement, Olivier change de sujet et nous parle des enseignants qu'il apprécie particulièrement et de ses matières préférées au secondaire. Mathématiques et sciences viennent en tête, suivies des arts plastiques qu'il a longtemps considérés comme un passe-temps. À ses débuts au secondaire, Olivier rencontrait beaucoup de difficultés en mathématiques. C'est grâce au tuteur engagé par son père qu'il a découvert la logique de cette discipline et appris à l'aimer. Il dit de son tuteur : « il a joué un rôle... faut pas dire important, mais il m'a aidé avec les maths ».

- En Haïti, j'avais complètement de la difficulté en math. Fait que là, mon père a engagé un prof de maths pour m'éduquer plus. Donc j'ai pu comprendre comment ça fonctionne les maths. Il ne faut pas essayer de comprendre les maths, il faut juste le faire. Donc là quand on fait les maths, je visualise comment ils font, comme ça va là, ça va là, ça va là. Bon je fais plein d'exercices [...] je visualise et je retiens dans ma tête ce qu'il faut faire.
- *Mais est-ce que tu comprends ?*
- Oui. Des fois il faut lire. Si tu lis, tu lis, tu lis et relis... il faut toujours lire jusqu'à ce que tu comprennes ce que tu dois faire.
- *OK. Donc pour toi apprendre c'est comprendre ou apprendre par cœur ?*

- Ah non ! Apprendre c'est comprendre. Mais on n'apprend pas par cœur les maths, ça vient tout seul. Il faut que tu fasses attention. La prof explique, tu ne parles pas, tu ne regardes pas d'autres gens, il faut que tu regardes et que tu écoutes. Comme ça tu vas voir le secret des maths. Là j'ai découvert le secret des maths et c'est merveilleux.

Olivier semble notamment avoir retenu de son redoublement qu'il ne faut pas se dire qu'on connaît déjà le contenu du cours et il insiste sur la nécessité de réaliser beaucoup d'exercices pour ne pas perdre la main. Préférant les matières dans lesquelles il réussit bien et qui sont utiles à sa profession future, il apprécie moins la physique, n'aime pas non plus le français et pas davantage l'anglais. Toutefois, ne pas aimer une matière n'implique pas pour autant ne pas y réussir ou ne pas y porter de l'intérêt. Olivier cherche de l'aide auprès d'une amie d'origine algérienne pour réaliser les projets de physique et il consacre plus de temps aux devoirs de français, comparativement aux mathématiques où il sait ce qu'il doit faire. Quant à l'anglais, il s'est amélioré dans la pratique de la langue grâce aux conversations avec ses camarades et les membres de la famille aux États-Unis, bien qu'il conserve certaines difficultés à l'écrit.

Le jeune nous informe qu'il passe généralement deux à trois heures par jour à faire ses devoirs. Lorsqu'il est fatigué en rentrant d'école, il les fait au réveil à 5h du matin. La suite du discours illustre l'accent mis par le jeune sur le sens de responsabilité en début d'entretien. De manière aussi systématique qu'il a raconté sa trajectoire scolaire, il décrit le déroulement d'une journée ordinaire typique quand il va à l'école, du réveil vers 5-6h du matin au coucher à 22h au plus tard. Avec force détails, il explique en quoi consiste la prise en charge de la préparation de son petit frère, depuis le brossage des dents jusqu'à la vérification de son sac à lunch avant le départ. Au retour d'école également, après son entraînement de boxe ou de soccer, il reprend son rôle de frère aîné qui supervise les devoirs des plus jeunes avant de faire les siens.

4.1.1.4. Le sens de l'école et des savoirs scolaires : « l'importance c'est pour avoir un grand avenir »

Nous rencontrons Olivier cinq jours plus tard pour le deuxième entretien. Après le résumé du premier entretien, nous l'invitons à continuer à nous parler du sens qu'il accorde à l'école.

- L'importance c'est pour avoir un très grand avenir. Si tu n'apprends pas, tu ne peux rien faire. Parce que là, je connais des gens qui ont abandonné l'école et qui travaillent, je ne sais pas trop, au McDonald's, au Walmart... Je les vois et elles me disent « t'es rendu où ? », je leur dis au secondaire cinq et ils disent : « Oh ! je suis encore en deux, mais je travaille, je travaille ». Des fois on peut pas avoir une discussion sérieuse. [...] Tu as une bonne discussion quand tu étudies. Surtout pour le français. Tu as une bonne diction quand tu parles français, tu sais comment dire les choses.

L'école est avant tout garante de l'avenir, mais elle fournit par ailleurs une culture générale qui permet par exemple d'alimenter les conversations au quotidien avec autrui. Olivier a compris au fil du temps l'importance d'apprendre. Il explicite à notre demande ce qu'il entend par là :

- oui, pour moi l'école c'est le savoir, on apprend plein de choses à l'école. Comme si t'as des amis qui font certaines choses et vous voyez qu'ils se font réprimander pour ces choses-là, vous savez maintenant que c'est mauvais. S'il fait quelque chose de bien et il est récompensé, vous savez qu'il va y avoir des récompenses quand vous faites quelque chose de bien. Et les études, ça vous permet d'apprendre plein d'affaires, surtout sur la vie quotidienne avec les appareils électroniques, la physique peut bien vous apprendre ça. Et le français, on vous apprend à mieux parler, les maths à mieux compter. C'est ça l'école, c'est le savoir.

Les maths et la chimie en particulier sont importantes pour le jeune qui s'approprie le discours de son tuteur selon lequel les mathématiques sont omniprésentes. De là, nous lui demandons s'il y a des choses que l'on fait à l'école et qui ne sont pas utiles. Sa réponse est immédiate :

- Ah non ! Tout est utile, tout ce que tu fais est utile pour un CV, parce que le CV, ça détruit tout le monde ces temps-ci ! Donc si tu fais du bénévolat il faut que tu l'écrives, je fais toujours du bénévolat. Je fais aussi du comme... Je fais des stages. Je fais un stage en chimie et je vais faire un stage en médecine cette année, et je vais faire un stage en voyage...

Olivier profite de toutes les opportunités offertes par l'école et par la commission scolaire pour effectuer des stages d'exploration et d'orientation de carrière. Il ajoute : « ça te donne la chance d'avoir deux unités pour aller au cégep ». Il a déjà réalisé trois stages et ne compte pas s'arrêter là. Et quand nous lui demandons s'il fait tout cela pour le CV, il acquiesce avec un sourire et ajoute (peut-être aussi par désirabilité sociale) « mais ça m'aide aussi à savoir comment ça marche et tout ça ». Au fil de nos relances, il

modifie son discours pour finalement mettre en relief les connaissances comme moyen d'obtenir le respect :

- *Donc c'est d'abord pour le CV et ensuite pour... ?*
- Non non non ! C'est pour la connaissance et après pour le CV, parce que la connaissance c'est plus important que tout le reste... Ben, c'est aussi plus que tu connais de choses, plus tu es respecté. Donc c'est mieux. La connaissance c'est vague, mais comme je dis quand on connaît... c'est respectable on va dire.

Olivier nous parle ensuite de son implication à l'école dans le comité d'environnement, dans le cadre des journées Portes ouvertes et l'organisation des réunions de remise de bulletins aux parents. Il est également responsable de la surveillance des élèves et des casiers durant les récréations. Il nous explique que cette tâche est confiée aux « meilleurs élèves qui ont le physique, l'intelligence et le calme pour faire ça ». Il est en outre engagé depuis trois ans au café jeunesse de l'école à titre de conseiller ou de vice-président. Il conclut : « je fais plein d'activités ». Toutes ses activités lui ont beaucoup apporté et le sport en particulier (boxe et soccer) lui a inculqué la patience et l'effort. Ces qualités aident selon lui à la persévérance scolaire, car « tu vois quand tu n'es pas capable de faire quelque chose qu'on n'abandonne pas, qu'il faut beaucoup d'efforts pour l'atteindre ». D'après le jeune pour réussir à l'école « il faut beaucoup d'efforts, énormément d'efforts, de la patience et de la détermination ». Ce discours rejoint son bilan de savoir dans lequel il écrit :

- Depuis que je suis né, j'ai appris que pour avoir ce qu'on veut il faut faire des efforts. Et afin d'arriver à atteindre ses rêves, il faut y croire quoi qu'il arrive et surtout il ne faut pas se laisser atteindre par les nombreuses choses qui se passent dans la vie, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. (Bilan de savoir)

Finalement, s'il réussit bien à l'école, Olivier ne se considère pas comme un très bon élève, ou « un accroc du travail qui n'a personne avec qui parler et traîner » à l'image d'un de ses camarades. Il se perçoit plutôt comme un bon élève « qui fait des efforts » pour dépasser ses difficultés et « qui sait quand même s'amuser ».

L'enseignant partage cet avis. Il souligne qu'Olivier « n'est pas un bolé [élève brillant] qui a toujours 100 % et à qui cela vient naturellement ». Il estime d'ailleurs que les « bolés » ne sont pas les élèves les plus agréables, entre leur intolérance parfois envers leurs camarades ayant moins de facilité et leur irrévérence à l'endroit des enseignants.

C'est plutôt le profil d'élève attentif et autonome d'Olivier qui correspond « au genre d'élève modèle que tout le monde aimerait avoir dans sa classe. Studieux [...] qui a le désir d'apprendre, qui fait l'effort nécessaire et qui ne perturbe pas... et qui respecte ». Lorsque nous lui demandons si Olivier est plutôt du type « élève curieux ou qui fait ce qu'il a à faire », l'enseignant répond :

- Je dirais qu'il fait juste ce qu'il a à faire. Il le fait consciencieusement pour avoir 100 %, mais il ne va pas aller au-delà comme d'autres élèves qui posent des questions sur autre chose que ce qui a été vu en classe ou qui font des recherches pour aller plus loin. Il ne fera pas plus que ce qui est demandé si on ne le pousse pas. (Enseignant de français en deuxième et troisième secondaire)

D'après la mère, l'intérêt d'Olivier pour l'école s'explique aussi parce qu'il y est aimé par ses enseignants et se sent important aux yeux de ses amis qui le sollicitent « à longueur de journée » pour obtenir de l'aide dans les devoirs.

4.1.1.5. La part de l'autre dans la construction du rapport à l'école : « il y a plein de gens qui m'aident à réussir »

Aux dires d'Olivier, plusieurs personnes sont intervenues à des moments clés dans sa trajectoire socioscolaire : les amis (et notamment son ami Nicolas et son amie Elsa qui l'aide en physique et qui est référée comme personne significative à l'école), son frère benjamin, les parents qui apportent un soutien direct et indirect (embauche d'un tuteur) dans le travail scolaire.

Les parents ont toujours été très présents dans l'encadrement des devoirs depuis les premiers apprentissages de la lecture et l'écriture. Le père continue de l'aider occasionnellement depuis son arrivée au Québec et est présenté comme un modèle de réussite, « quelqu'un qui a beaucoup de stratégies et beaucoup de savoir ». Grâce à ses nombreux livres, « il apprend les choses d'une manière différente qui est bénéfique » selon Olivier. Le soutien scolaire parental passe en outre par le discours sur l'importance de l'école et les fréquentations à éviter.

Olivier semble avoir bien intériorisé le discours parental, car on retrouve les mêmes échos dans son discours et celui de sa mère. Celle-ci affirme dire à ses enfants « qu'au Québec même pour laver la vaisselle, pour ramasser les poubelles, il faut avoir un

secondaire cinq ». Et comme Olivier précédemment, elle met l'accent sur l'avenir socioprofessionnel et le respect :

- Parce que l'école... Pour trouver un bon travail d'abord. Il faut avoir une très très bonne formation. Ça c'est pour le travail. Pis aussi, pour réussir dans la vie pour que les gens vous respectent, pour avoir sa place dans la société, il faut avoir une formation. Et la base c'est l'école. Parce que si tu ne sais ni lire ni écrire, tu n'es rien du tout. Pour moi l'école c'est la clé qui ouvre toutes les portes. Et c'est un moyen aussi pour nous. Nous sommes des immigrés... On n'est déjà pas très bienvenu, donc c'est le seul moyen de prouver notre capacité. Donc c'est important d'apprendre à l'école, faire une bonne formation et avoir un bon travail. C'est ce que je leur dis (mère d'Olivier).

La mère déclare tenir son discours sur l'école de sa propre mère qui était enseignante au primaire. Elle cite par ailleurs les nombreux exemples de « personnes brillantes à l'école » dans la famille élargie, autant du côté maternel que paternel. L'oncle maternel notamment, « très fort en mathématiques » et diplômé en informatique à Harvard, partagerait de nombreux traits avec Olivier. Il y a aussi les cousins qui poursuivent des études universitaires au Canada, aux États-Unis (Yale, précise-t-elle) et en France. Ces derniers représentent autant de modèles de réussites pour Olivier et ses frères qui peuvent ainsi (et sentent l'impératif ?) inscrire leur propre réussite socioscolaire dans une sorte de continuité familiale. La maman affirme en outre être aux aguets des moindres changements de comportements de son fils et elle veille, dit-elle, à « ne pas laisser de trous vides » à combler par autrui. C'est pourquoi, même s'ils ne sont pas riches, ils essaient d'offrir un minimum à leurs trois fils (argent de poche, gadgets électroniques, etc.) pour qu'ils ne sentent pas trop de disparités vis-à-vis des jeunes du même âge. Le dialogue ouvert avec les enfants, l'entraide réciproque et la fréquentation religieuse tous les dimanches sont perçus comme des facteurs de protection.

L'enseignant et les deux intervenants rencontrés reconnaissent également l'empreinte de l'éducation familiale dans la bonne attitude du jeune (et de ses autres frères) envers l'école et les adultes en général. D'après l'enseignant, les parents sont des personnes qui « s'occupent bien de leurs enfants, les surveillent et ne les laissent pas traîner [...], vérifient les devoirs, surveillent l'heure du sommeil et se tiennent au courant de ce qui se passe à l'école ». Les intervenants de la maison de jeunes animent parfois des activités à l'école et ils connaissent Olivier depuis 4 ans. Ils soulignent plus particulièrement le

suivi parental effectué par la mère, mais aussi le contrôle exercé par le père. Selon un des intervenants d'origine haïtienne, ce dernier encadre personnellement les devoirs lorsqu'il est disponible, impose des règles très strictes à la maison et « en demande beaucoup » à ses fils.

Pour Olivier néanmoins, l'école « c'est plus pour les amis », et sans ceux-ci il serait tenté de rester à la maison pour échapper aux cours « plats ». Dès son entrée au secondaire en Haïti, l'adolescent a éprouvé un fort besoin d'être accepté par ses pairs et il en est de même à Montréal. Ce besoin aurait pu d'ailleurs le conduire à la limite de la déviance, sans les principes inculqués et intériorisés. En effet, c'est grâce dit-il à « l'éthique » enseignée par son père qu'il n'a pas suivi ses amis qui buvaient de l'alcool en Haïti. Pareillement à Montréal, il suit les conseils de sa mère et « passe tout droit » lorsqu'il croise les groupes « qui fument et ont toujours à faire avec la police ».

Entre désir de réussite scolaire et crainte d'être isolé ou rejeté par ses pairs, Olivier dit mettre en pratique « l'effet caméléon ». Cette attitude consiste à « s'ajuster » à ses différents groupes d'amis, voire à les cloisonner en fonction des besoins et du contexte. Ainsi, il oppose les amis d'origine chinoise avec qui il apprend des choses sur l'ordi et dont « tout le monde sait qu'ils sont intelligents », et ceux d'origine haïtienne qui sont « juste pour la musique rap, le basket et le soccer ». Il distingue également les amis « gentils » sur lesquels il peut compter pour ses études ou pour se confier, et les amis « cools » moins attachés au scolaire, mais dont il a besoin pour conforter une image de soi valorisante d'adolescent « bien adapté ». Avec son meilleur ami de même origine, ils adoptent le style « gangster » pour s'adresser « au groupe de style gangster » puis, retrouvent leur « état normal » quand ils voient l'autre groupe de « gens sages qui parlent de l'école ». « L'effet caméléon » consiste aussi, nous dira-t-il plus loin, à se concentrer sur l'école quand on est à l'école en évacuant tous les problèmes et soucis qui pourraient affecter sa scolarité. C'est ce qu'il a fait après le séisme qui a causé le décès de ses deux oncles et lorsque son grand-père, souffrant d'Alzheimer, s'est égaré dans les rues de New York.

L'école, les amis, la famille, les médias sont des sources importantes d'apprentissage selon Olivier. Avec ses amis de classe et d'ailleurs, il a appris le bien et le mal, « l'esprit amical », le jeu, la manière de se comporter dans la rue « pour qu'on ne nous regarde pas croche ». La famille de son côté lui a appris « l'esprit de famille » et le sens des responsabilités tandis que la télévision lui a permis d'améliorer son français et de mieux comprendre des faits historiques (comme la Deuxième Guerre mondiale). Olivier cite en outre la rue et le dépanneur du quartier comme des lieux communs d'apprentissage des choses de la vie. Là, il apprend des choses qu'on n'apprendra jamais à l'école ni dans aucun espace formel. Les apprentissages effectués dans la famille, à l'école, avec les amis, dans la rue et à l'église sont différents selon Olivier, mais ensemble, ils l'aident à « devenir meilleur ».

À la fin de l'entretien, Olivier nous fait part de ses plans et projections pour le futur et ceux-ci sont très ambitieux. Il se voit dans une grande maison avec « au moins 25 voitures de collection et la grosse piscine », un salaire de 400 000 \$ par année ! Mais c'est un projet à long terme précise-t-il. Il lui faudra d'abord aller au cégep puis à l'université (peut-être jusqu'au doctorat) et beaucoup travailler. Dans un avenir plus rapproché, il s'agira surtout de réussir sa formation en médecine spécialisée dans l'urgence. C'est une spécialisation « très très très demandée » et exigeante, mais il se sent préparé et semble relativement bien informé des étapes à parcourir pour atteindre son objectif.

4.1.2. Gaëlle : la volonté de réussir « pour être choyée » par la vie

Gaëlle fait partie de la deuxième vague de jeunes rencontrés. Elle est référée par le directeur adjoint au premier cycle de son école qui l'identifie comme une jeune en réussite scolaire. La jeune fille est âgée de 18 ans et est en cinquième secondaire au moment de l'entretien. Comme Olivier, elle est née en Haïti et y a achevé sa scolarité primaire avant d'arriver au Québec en mai 2005, à l'âge de 12 ans. Elle est l'aînée d'une famille de 4 enfants et vit avec ses deux parents.

La jeune fille est joviale durant tout le premier entretien, d'une durée d'une heure, qui a lieu à la bibliothèque municipale du quartier. Elle nous semble volontaire et déterminée.

Très à l'aise avec la chercheuse, elle revient hors enregistrement sur certains épisodes plus personnels de son vécu et n'hésite pas à nous poser des questions sur notre propre parcours migratoire et universitaire. Toutefois, au second entretien réalisé à domicile, elle est un peu plus réservée et semble guetter la présence des membres de la famille.

Nous avons rencontré la mère de Gaëlle ainsi que l'enseignant de français de classe d'accueil avec qui elle a passé un an, avant l'entrée en première secondaire.

4.1.2.1. Image de soi et repères sociodémographiques : « je suis quelqu'un de patient qui aime les défis »

En début d'entretien, Gaëlle trouve difficile de se présenter et affirme qu'il est plus facile de parler des autres. Après quelques hésitations, elle finit par se décrire comme « quelqu'un de patient qui aime ça travailler, qui aime les défis ». Elle nous parle ensuite de sa famille, de leur vie en Haïti et leur arrivée au Québec.

Les parents de Gaëlle étaient de très jeunes adolescents à sa naissance et aucun des deux n'a terminé le secondaire. Ils immigrèrent chacun de leur côté alors qu'elle est âgée de six ans et confient leurs enfants à une tante paternelle. C'est seulement six ans plus tard que la famille sera de nouveau réunie. Aux dires de la jeune fille, le processus de réunification familiale a pris du temps parce que les parents ne voulaient pas partager les enfants entre le Canada où la mère vivait et les États-Unis où le père résidait. Ce dernier rejoindra d'abord la mère au Canada et, ensemble, ils feront venir leurs enfants. Depuis leur arrivée au Québec, les deux parents travaillent dans des manufactures.

4.1.2.2. Le récit de la trajectoire socioscolaire : « l'école, en même temps j'aimais ça et je n'aimais pas ça »

Gaëlle s'étend peu sur sa vie et sa scolarité en Haïti. Elle explique rapidement que sa tante s'occupait bien d'eux et supervisait strictement les devoirs. Comme elle ne dit plus rien, nous la relançons sur le déroulement de sa scolarité au primaire et elle répond : « c'était quand même bon, ce n'était pas pire ». Lorsque nous la relançons sur ses souvenirs d'école marquants, elle affirme dans un premier temps les avoir oubliés. Un

peu plus loin, elle dira les avoir évacués de son esprit. Une nouvelle relance de la chercheuse l'invite à se remémorer si elle aimait ou non l'école, ce à quoi elle répond :

- En même temps j'aimais et je n'aimais pas ça... Parce qu'on devait apprendre plusieurs choses à la fois et étudier vraiment fort. Puis je suis contente qu'on étudie vraiment fort, mais quand on sait pas que ça veut dire, ça c'est autre chose. Fait que... Ça me dérangeait un peu. Le fait aussi qu'en Haïti il faut apprendre ses leçons, sinon c'est rien de bon [...] Parce que moi j'aime ça apprendre, mais j'aime savoir pourquoi j'apprends. Si vous devez apprendre X je ne sais pas quoi, et je sais pas comment appliquer X dans la vie réelle, ça ne m'intéresse pas. J'aime pas ça. Ça m'énerve vraiment le fait que j'étudiais sans savoir comment les appliquer dans la vie.

Ainsi, dès le début de son récit, Gaëlle nous livre un sommaire de son rapport aux savoirs et apprentissages scolaires. Elle s'appliquait à l'école et était régulièrement première de classe, mais elle n'aimait pas l'idée d'apprendre par cœur sans comprendre et appréhendait par ailleurs les récitations devant toute la classe. En ce sens, l'arrivée au Québec est décrite non seulement comme une période heureuse de retrouvailles avec ses parents (même si « c'était un peu bizarre » au début parce qu'ils n'étaient pas très familiers), mais aussi de réconciliation avec les apprentissages. Désormais beaucoup plus loquace, Gaëlle explique :

- Ici on prend des exemples concrets, ça te met vraiment dans la vie réelle. J'avais beaucoup de difficultés en Haïti en mathématiques. Je me rappelle que je ne comprenais pas les affaires de gains annuels et dépenses annuelles, etc. Et puis quand je suis arrivée ici, je l'ai appris en une seule journée et je l'ai très bien compris ! Depuis ce jour-là, je détestais l'école en Haïti. Parce qu'on m'a toujours forcée à comprendre et je n'ai jamais compris.

La jeune fille arrive au Canada à quelques semaines de terminer sa 6^e année primaire en Haïti. Mère et fille expliquent que les parents étaient pressés de revoir leurs enfants et ne voulaient pas attendre la fin de l'année scolaire. Comme les vacances scolaires approchaient également au Québec, Gaëlle attendra la prochaine rentrée scolaire pour intégrer la classe d'accueil à l'école secondaire du quartier. Elle présume que l'orientation en classe d'accueil s'explique par ses faibles résultats aux tests de français, parce qu'elle ne parlait pas bien la langue en arrivant ou, du moins, parlait un peu « mais pas de la même façon que tout le monde parle ici ». Pour l'aider à améliorer son français

et à s'adapter à son nouveau pays, sa mère l'a encouragée à s'exprimer uniquement dans cette langue à la maison.

La jeune fille estime que l'expérience en accueil a été plutôt facile. Si cette année de transition a rallongé son secondaire (« ça fait secondaire 6 » dit-elle), elle soutient que ce fut une transition utile qui lui a permis de mieux s'intégrer :

- Oui j'ai trouvé ça très bien parce que si j'étais rentrée en secondaire 1, je ne pense pas que je me serais aussi bien intégrée à l'école. Parce que j'aurais trouvé ça difficile. Parce que quand tu rentres en secondaire 1, tout le monde s'attend à ce que tu sois comme eux. En secondaire 1, je me serais perdue. Après c'était plus facile, je connaissais l'endroit, je connaissais les gens...

Il semblerait toutefois qu'elle soit parvenue après-coup à cette conclusion, car sa mère rapporte que les deux aînés étaient mécontents au début de fréquenter une classe d'accueil et ils se plaignaient d'être en retard par rapport à leurs camarades du pays d'origine. Gaëlle n'évoque néanmoins pas ces aspects avec la chercheuse et souligne la gentillesse et la disponibilité du personnel scolaire et des élèves : « tout le monde était très accueillant et très aidant ». L'enseignant de français de l'accueil en particulier est présenté comme « un prof qui encadre vraiment les gens, il va me marquer toute ma vie ». Il sera référé comme personne significative à l'école.

À son tour, l'enseignant n'a que des bons mots pour Gaëlle qu'il décrit comme « une jeune fille toujours enjouée et affable, une élève idéale, fonctionnelle et très mature qu'un prof est content d'avoir dans sa classe, tout le temps ». Il affirme qu'elle comprenait bien, posait les bonnes questions, travaillait sérieusement et était bien disposée pour apprendre dans toutes les disciplines. Elle avait certes quelques difficultés en lecture et en écriture à l'arrivée selon l'enseignant, mais elle s'est améliorée d'elle-même « parce que les efforts étaient là ». Après un an en classe d'accueil, elle est donc admise en première secondaire et est demeurée une bonne élève jusqu'en cinquième secondaire.

4.1.2.3. Les apprentissages et le travail scolaire : « dès que j'ai une mauvaise note ...oublie moi dans la vie ! »

Gaëlle poursuit son récit sur sa trajectoire socioscolaire en nous racontant ses débuts en classe régulière, ses performances dans les différents cours plus ou moins aimés. D'un

ton légèrement hautain, elle affiche sa préférence pour les disciplines qui, selon elle, mobilisent davantage l'intellect.

- Ça allait. C'était pas si bon en français, mais je passais mes cours. Et en mathématiques, j'ai remarqué que j'avais du talent en mathématiques et en sciences aussi. Parce que de toute la classe, j'avais toujours les meilleures notes jusqu'à aujourd'hui. Quand je dis à mes amis que mes cours préférés c'est les mathématiques et les sciences, ils disent « comment ? ! ». C'est comme, ça fait bizarre parce que tout le monde quand tu leur demandes, c'est toujours éducation [éducation physique et sportive] (rires). Parce qu'éducation tu fais rien, c'est pas beaucoup de choses, ça ne dépend pas du mental, c'est physique.

Inscrite en mathématiques enrichies depuis la troisième secondaire, son intérêt pour cette matière en particulier s'explique d'une part, parce qu'elle y réussit bien et, d'autre part, parce que c'est le cours qui a « plus de matière, on apprend toujours quelque chose de nouveau ». En effet, pour Gaëlle, « apprendre c'est quand il y a quelque chose de nouveau ». Si les mathématiques et les sciences possèdent ce potentiel, tel n'est pas le cas pour toutes les disciplines scolaires. En français par exemple, elle apprend moins « parce que c'est la même chose qui revient toujours. On répète et on répète » (les règles de grammaire). Poursuivant l'échange, nous la relançons sur le « on ne fait rien en éducation ». Gaëlle essaie de nuancer en disant qu'elle a appris certaines choses comme les règles de certains sports, mais elle maintient que les mathématiques c'est plus « sérieux ». De la même façon qu'elle parlait précédemment de son « talent » pour les maths, elle évoque son manque de talent pour le sport. Pourtant, malgré ce « talent » pour les mathématiques et les sciences, lorsque l'école lui propose d'intégrer leur programme à vocation particulière dans ces disciplines, elle refuse et nous explique : « je suis juste bonne, je ne suis pas une bolée ».

La jeune fille accorde beaucoup d'importance aux notes et estime que « la pire chose » qui lui soit arrivée au secondaire a été d'obtenir une mauvaise note dans son bulletin. Réussir dans ses cours consiste à obtenir 80 % et plus, mais poursuivant sa hiérarchisation des disciplines scolaires, elle explique que « réussir c'est selon les matières... selon la chose qu'on veut réussir. Comme pour moi réussir en français, si j'ai un 70, je suis satisfaite. Pourtant, en mathématiques, en sciences, si j'ai 70 c'est vraiment pas bon ». Dans les rares occasions où elle n'a pas obtenu une note satisfaisante, elle met en cause les circonstances particulières et les pratiques enseignantes (succession de

stagiaires et de remplaçants aux pratiques différentes, notes de cours sans explications), puis nous explique ses stratégies de remédiation :

- C'est pas difficile, moi dès que j'ai une mauvaise note à mon bulletin, le monde s'écroule. Dès que j'ai une mauvaise note, comment dire ?... oublie-moi dans la vie (rires). C'est comme si que je n'existais plus tant et si longtemps que j'ai pas monté ma note. Je ferai tout et tout, je veux dire j'étudierai, je passerai la nuit dessus jusqu'à ce que je comprenne tout. Surtout quand il s'agit des maths. Je vais aller en récupération, je vais demander des exercices en plus à faire au prof, je vais chercher des documents, je vais sur Internet...

Ces propos rejoignent ceux de la mère qui qualifie sa fille d'« intelligente, intéressée, pis tenace aussi parce que quand elle veut quelque chose, quand elle veut réussir quelque chose, elle tient à ce qu'elle réussisse ». La jeune fille consacre généralement une heure par jour à ses devoirs pour un maximum de quatre heures lorsque le travail à faire l'exige. Elle ajoute qu'il lui est arrivé récemment de passer jusque six heures sur son labo de physique parce qu'elle a dû se « casser la tête à effacer et à recommencer à chaque fois » pour le réussir.

4.1.2.4. Le sens de l'école et des savoirs scolaires : « l'école c'est pour aller très loin dans la vie... »

Cette valorisation des notes tient au fait que Gaëlle a remarqué que « dans la vie si on n'a pas de bonnes notes, on ne peut pas aller très loin. En fait plus t'as de bonnes notes, plus, comment dire... t'es choyé ». Elle réutilisera l'expression « être choyé » à plusieurs reprises par la suite, affirmant par exemple vouloir se rendre jusqu'à l'université parce que « c'est vraiment le top, le plus haut niveau, c'est le rêve de tout le monde d'aller à l'université, d'avoir un bac, de se faire choyer... ». Lorsque nous lui demandons d'explicitier l'expression, elle répond :

- Ben... Le fait d'avoir un bac, je pense que c'est logique que quelqu'un qui sort du cégep avec un DEC et quelqu'un qui sort de l'université avec son bac, lequel qui sera le plus choyé par les employeurs ? Ils vont vouloir celui qui a le bac ou celui qui a le DEC ?

Ainsi, « être choyé » signifie obtenir un plus, avoir accès aux meilleures opportunités. Au second entretien, réalisé 5 jours plus tard à domicile, la conversation se poursuit avec le bilan de savoir complété le jour même et dans lequel Gaëlle écrit :

- J'ai appris qu'il faut avoir confiance en soi, car c'est la base d'une vie. Ne pas avoir une bonne estime de soi peut te faire rater beaucoup de choses dans ta vie, des chances incroyables peuvent se présenter et on peut ne pas en profiter parce qu'on a peur (Bilan de savoir).

L'apprentissage de la confiance et de l'estime de soi remonte à la première secondaire. Elle était alors « la fille toujours gentille, toute dans le droit chemin, toute à son affaire » qui se faisait marcher sur les pieds, parce qu'elle manquait de confiance en elle. Elle explique que ses camarades de classe (et d'ailleurs) en ont profité et se sont « payés » sa tête pendant longtemps jusqu'à ce qu'elle réalise qu'il lui fallait changer d'attitude. Alors, elle a cessé d'accepter sans rien dire les travaux les plus durs et les plus « sales », et a appris à dire non.

Lorsque nous l'invitons à compléter, au besoin, son bilan de savoir, Gaëlle répond qu'elle « ne voit pas autre chose ». Pensive, elle ajoute : « les choses importantes, on ne les voit pas. C'est des petites choses dans la vie courante qu'on ne voit pas vraiment ». Nous lui demandons alors s'il ne lui est pas venu à l'idée de parler, par exemple, des apprentissages scolaires. Un peu surprise, elle objecte :

- Parce que moi je pensais que c'était LA chose la plus importante... Que j'ai appris de toute ma vie. C'était vraiment LE plus important.
- *Mais là qu'on en parle justement, est-ce que si tu devais compléter la question, tu ajouterais autre chose ?*
- Ce que j'ai appris à l'école ? J'ai appris plein de choses à l'école... [rires] je ne sais pas lesquels que je jugerais plus importantes...mmm... (silence)

Ainsi, même lorsque nous ciblons clairement les apprentissages scolaires, Gaëlle reste assez imprécise. Devant son silence, nous faisons une nouvelle relance plus directe avec la question :

- *À quoi ça sert finalement les choses qu'on apprend à l'école ?*
- À quoi ça sert ? Des fois je me demande [rires]... Euh... Les choses qu'on apprend à l'école... ben... Je ne sais pas. Ben, le français je sais pourquoi, parce que tu dois écrire à tout bout de champ, les gens te demandent toujours d'écrire un texte... Vous l'avez fait [Rires]. On a toujours un texte français à écrire, j'ai compris pourquoi on a le français à l'école. Les mathématiques je me suis dit que c'était plus... En même temps il y a le calcul, mais il y a plus le côté logique là-dedans. Parce que les maths ne sont pas toujours logiques. Des fois ça sort de la réalité. Pis des fois dans la vie réelle, on n'a pas envie de sortir de la réalité nous. C'est comme, on est renfermé sur nous-mêmes. Les mathématiques sont là pour nous faire sortir de notre perspective, de notre bulle pour aller autre part

que rester là. Pis les sciences... ben, les sciences, si c'est les formules chimiques que j'ai appris à l'école, je ne sais pas encore, je n'ai pas essayé. On m'a dit de ne pas essayer, sinon je risque de... [Imitant le bruit d'une explosion, rires].

La jeune fille relève qu'elle n'aurait pas spontanément pensé à parler des matières et de « tout ça ». Elle nous rappelle qu'elle avait justement tardé à compléter le bilan de savoir parce que l'exercice était difficile. Un peu plus loin, elle expliquera que « les gens de notre vie nous apprennent tous les jours, mais c'est d'y penser qui est drôle ».

4.1.2.5. La part de l'autre dans la construction du rapport à l'école : « on me dit que l'école c'est très très très important »

Gaëlle se présente comme une élève relativement autonome dans ses apprentissages et en mesure de réussir par elle-même, sans trop avoir recours à une aide extérieure. Toutefois, elle souligne le discours positif tenu sur l'école dans sa famille, les habitudes de travail inculquées et l'environnement structuré et protecteur dans lequel elle a évolué du primaire au secondaire. Cet environnement a d'abord été mis en place par sa tante et ses cousins plus âgés, puis par sa mère.

Ainsi, la jeune fille explique qu'il lui était difficile d'échapper au travail scolaire en Haïti, car sa tante et ses cousins « surveillaient bien cela ». Un des cousins en particulier l'aidait en mathématiques et se faisait remplacer par un tuteur en cas d'absence. Ainsi, elle a conservé au Québec les habitudes de travail prises en Haïti : faire ses devoirs avant de commencer à s'amuser. Sa mère représente aussi une aide importante et est son principal modèle de réussite. Si elle tient autant à obtenir de bonnes notes, c'est aussi parce qu'elle ne se sent pas le droit de décevoir ses parents qui lui répètent que « l'école c'est très très très très important ».

- On me dit qu'il faut réussir ses cours, avoir de bonnes notes, plus que 60. ...]. Plus tu as de bonnes notes plus t'as la probabilité de faire de belles choses dans la vie. Parce que c'est beau d'avoir des qualités et pis tout, mais c'est aussi beau d'avoir de belles notes dans le bulletin pour entrer au cégep. [...] Maman n'a pas été à l'école ici très longtemps, mais quand même l'école pour elle c'est vraiment important et toute l'aide que je voudrais elle me le donnerait à volonté dès que j'ai besoin d'aide. Si elle ne peut pas me le donner par elle-même, elle fait appel à quelqu'un. J'ai jamais eu de difficultés pour que ça arrive et quand j'en ai, je suis capable de remonter par moi-même.

La jeune fille est admirative de sa mère qu'elle décrit comme une femme forte qui abat une somme de travail importante sans jamais se plaindre. En contrepartie, elle affirme

clairement ne pas souhaiter parler de son père et semble l'associer aux contre-modèles masculins pour lesquels elle a peu d'estime. Elle cite le pasteur de son église comme un bon modèle d'homme « qui a un travail et aime sa famille » avant d'ajouter que ce n'est pas souvent qu'elle voit des hommes comme ça autour d'elle.

La maman observe une retenue similaire à celle de sa fille en ce qui concerne le père. Elle mentionne toutefois leur implication à tous deux dans la scolarité des enfants et relève que même s'ils ne peuvent s'attribuer le mérite de la réussite de leur fille, ils lui ont peut-être un peu légué leur détermination. La mère explique qu'elle n'a jamais vraiment aimé l'école en Haïti et, à son arrivée au Québec, elle était en classe d'alphabétisation. Néanmoins, elle veut toujours « avancer, partir du point où je suis pour aller ailleurs ». Elle se décrit comme « un parent cool qui n'aime pas stresser les enfants ». Par contre, elle ne « niaise » pas avec l'école et ne tolère ni absences, ni retards. Elle puise notamment dans son expérience personnelle pour sensibiliser ses enfants à l'importance d'une formation scolaire minimale :

- Je leur dis qu'un diplôme c'est important... Sans l'école, tu es sans objectif, tu es limité. Tu ne sais même pas où tu t'en vas. Quand tu sais quelque chose, tu ne vas pas traîner dans les manufactures, les employeurs ne te manquent pas de respect. Parce qu'avec un diplôme tu peux laisser ce travail et en chercher un autre. Tu vis mieux [...] Parce que vu que moi... Je me dis toujours que si ma mère avait fait comme moi, peut-être que je ne vivrai pas comme ça. [...] Parce que ma mère était notre amie et on faisait ce qu'on voulait (Mère de Gaëlle).

Proactive dans ses relations avec l'école, elle n'attend pas d'y être convoquée pour s'y rendre et s'enquérir des apprentissages et du comportement de ses enfants. D'ailleurs, elle semble manifestement bien informée des différents épisodes scolaires racontés antérieurement par Gaëlle (arrivée de professeurs stagiaires, baisse des notes en physique, etc.). Ses propos rejoignent ceux de sa fille en ce qui concerne l'aide qu'elle est disposée à apporter en cas de besoin et aussi en ce qui a trait à la valorisation des « belles » notes.

- On cherche toujours à savoir ce qu'elle fait. Surtout pour les études... je veux savoir où est-ce qu'elle en est, où elle est faible, si je dois lui faire prendre des cours supplémentaires pour qu'elle remonte. Parce que j'aime qu'elle réussisse avec de belles notes. Je n'aime pas quand les enfants ne réussissent pas à l'école. Je sais que ce n'est pas facile, mais j'aime l'idée que l'enfant fasse des efforts... (Mère de Gaëlle).

Reprenant le conseil d'un de ses anciens enseignants à l'éducation des adultes, la maman encourage ses enfants à lire une heure par jour pour enrichir leur vocabulaire et parce que « ça nous pousse davantage à avancer ».

L'encadrement familial passe aussi par la vigilance quant aux fréquentations. Préoccupée de la délinquance qui touche en particulier les jeunes (garçons) Noirs, la maman a décidé de changer de quartier à l'arrivée de ses enfants à Montréal et de modifier son horaire de travail pour être présente le soir.

L'enseignant de français de la classe d'accueil réfère perçoit fortement cet encadrement familial. D'après lui, il représente l'élément clé qui fait la différence dans la trajectoire de Gaëlle, car il a connu de nombreux jeunes « doués » qui ont suivi la mauvaise pente, faute d'accompagnement et de modèles adéquats. Il rapporte avoir rencontré les parents qui lui ont demandé d'être informés « dès qu'il y avait quelque chose ». Du point de vue de l'enseignant, le fait que l'agenda de Gaëlle soit toujours signé et que les parents répondent rapidement aux sollicitations de l'école sont les premières manifestations de l'intérêt qu'ils accordent à l'école. Mais l'apparence très soignée de Gaëlle, sa bonne humeur coutumière, sa politesse et son attitude de collaboration sont autant de marques supplémentaires. L'enseignant souligne en outre que la réussite scolaire de la jeune fille est aussi une question de continuité du pays d'origine au pays de résidence, au niveau des habitudes de travail et des résultats scolaires. Dans le cas de Gaëlle, sans surprise, « ça allait bien au pays d'origine donc ça continue d'aller au Québec ».

Mère et fille soulignent également l'importance de l'église dans la vie familiale. Si la mère n'exerce aucun contrôle sur les fréquentations, les sorties et les heures de rentrée de sa fille, elle semble rassurée que celles-ci se produisent le plus souvent dans le cadre de l'église. Gaëlle y passe effectivement la plupart de son temps libre, s'y rendant deux à trois par semaines pour le culte ou pour des activités socioculturelles destinées aux jeunes (chorale, cours de musique, sports, sorties, etc.).

Du point de vue de la jeune fille, l'église est d'abord un lieu de socialisation. Elle souligne toutefois qu'on y encourage fortement à bien travailler à l'école parce que c'est une église haïtienne et « l'école est importante dans la communauté haïtienne ». Le fait

que l'église offre du soutien scolaire en cas de besoin illustre, à son avis, l'intérêt porté à l'école dans la communauté. Gaëlle relève que certaines thèses présentées par l'institution scolaire et l'église lui semblent parfois contradictoires, mais elle garde les deux univers séparés et essaie de trouver une cohérence par elle-même. Plus facilement, elle va « harceler » le pasteur lorsque les arguments religieux ne la convainquent pas, mais à l'école elle évite de contredire l'enseignant « pour avoir sa note ».

Finalement, toujours aussi peu volubile sur ce qu'elle a appris dans ses différents milieux d'appartenance et d'affiliation, Gaëlle affirme avoir « tout appris » avec sa famille qui l'a éduquée « bien avant de commencer l'école ». De même, elle apprend à l'église avec les différentes personnes qu'elle rencontre. Enfin, bien qu'elle n'ait pas beaucoup d'amis (« parce que je ne suis pas d'ici » dit-elle), ceux-ci lui ont permis de connaître « plein de places » et elle a appris en leur compagnie à « se laisser aller sans pour autant suivre la vague ».

Les projets d'avenir de Gaëlle sont très clairs. Elle compte aller au cégep l'an prochain pour devenir infirmière et plus précisément « infirmière en chef ». Les parents auraient souhaité qu'elle devienne « docteure ». Mais elle ne veut pas « gâcher » 10 ans dans une formation longue et souhaite rapidement intégrer le marché de l'emploi pour pouvoir commencer à mettre en pratique ce qu'elle a appris « au lieu d'attendre ». Néanmoins, une fois qu'elle aura commencé à travailler, elle est résolue à se rendre à l'université pour faire un bac, puis une formation en physiothérapie « au lieu de faire une maîtrise ». Avec des propos très proches de ceux de sa mère, elle décrit la réussite comme le fait d'obtenir un diplôme et de se réaliser dans une profession choisie, sans se sentir obligée de réaliser un travail imposé.

4.1.3. Germain : la réussite entre dépassement de soi, reconnaissance socio-identitaire et vie future

Germain fréquente le même établissement scolaire que Gaëlle et, comme elle, il est référé à titre d'élève en réussite. Élève de quatrième secondaire, il est âgé de 15 ans et est le benjamin d'une famille monoparentale de quatre enfants. Les deux aînés ont quitté la maison et Germain vit avec son frère de 16 ans et sa mère.

Le jeune est sur place bien avant l'heure du rendez-vous à la bibliothèque du quartier. Il est familier de l'endroit et, à notre arrivée, il prend l'initiative de réserver une salle pour la rencontre. D'une grande courtoisie dans ses interactions avec autrui (bibliothécaire, usagers de la bibliothèque, chercheure), nous avons le sentiment qu'il est soucieux de se « distinguer ». Durant l'entretien, son expression est claire et articulée, il s'auto-corrige, se préoccupe de la justesse de son vocabulaire et fait également en sorte de ne pas perdre de vue la question posée même lorsqu'il s'en écarte ou fait une parenthèse. Plus ouvert que la plupart des jeunes sur son vécu familial, il n'hésite pas à faire état des situations moins idéales.

Nous aurons un entretien avec sa mère, puis avec l'enseignant de mathématiques de deuxième secondaire.

4.1.3.1. Image de soi et repères sociodémographiques : « je suis un jeune, je suis Haïtien »

Germain est le seul jeune à préciser qu'il est Haïtien lors de sa présentation, en ajoutant « comme le sujet traite des personnes d'origine haïtienne ». Il enchaîne immédiatement avec des informations plus sociodémographiques sur son âge, ses loisirs, la fratrie et les parents, et s'étend assez longuement sur les relations familiales.

La mère immigré au Québec à l'âge de 19 ans, en compagnie de sa fille de 3 ans et enceinte de son deuxième enfant; le père est resté en Haïti et n'aura pas de contact avec les enfants. La maman rencontre le père des deux plus jeunes fils à Montréal. Ils se sont séparés lorsque Germain avait deux ans et l'adolescent n'a pas beaucoup connu son père. Ils ont repris contact depuis trois ans seulement et se voient rarement. Pour le jeune, c'est sa mère qui « joue le rôle de père, de professeur, de mère. Elle est tout pour moi. Je l'admire vraiment beaucoup parce qu'elle a dû faire beaucoup de compromis et traverser différentes étapes pour nous offrir une belle vie ». Outre sa mère à qui il se confie le plus souvent, il est aussi très proche de ses deux aînés. Enfin, il accorde beaucoup d'importance aux amis avec qui il partage « la même culture et approximativement les mêmes choses ». La mère a obtenu un certificat d'études universitaire en petite enfance et travaille comme éducatrice.

4.1.3.2. Le récit de la trajectoire socioscolaire : « j'ai toujours aimé l'école »

Germain raconte qu'il a passé sa scolarité primaire dans une « bonne » école de banlieue où il était le seul Noir de sa classe. De cette période, il garde surtout le souvenir de la « commotion » qu'il a eu en quatrième année, après avoir heurté un ballon-poire de plein fouet en jouant au ballon chasseur. Il évoque en outre la gentillesse de ses enseignantes de première et de sixième année qui lui portaient une attention spéciale parce qu'il travaillait bien même s'il était « un peu délinquant ». Germain affirme avoir toujours aimé l'école. Toutefois, en sixième année, il vivait une période difficile à la maison et était devenu « irrespectueux » envers le personnel scolaire :

- J'étais fâché contre ma mère parce qu'elle avait mis mon frère à la porte. Je pense que je ne lui ai pas parlé pendant de longues périodes et ça a joué aussi sur mes notes à l'école. J'étais devenu plus délinquant, je criais après les profs [...] Je voulais vraiment montrer à tout le monde que j'étais en colère. Les gens n'ont pas vraiment compris. En fait ils ne savaient pas vraiment pourquoi j'étais comme ça. Puis quand ça a commencé à se rétablir, je leur ai expliqué. Je suis allé m'excuser. [...] c'est elle [la mère] qui m'a dit d'aller m'excuser auprès des adultes parce que régulièrement les profs et administrateurs appelaient chez nous pour parler de mon comportement, comment il avait changé, que j'étais devenu un peu plus colérique.

En dehors de la période de rébellion en 6^e année, la scolarité primaire s'est déroulée sans à-coups et a été ponctuée de certificats d'excellence. Germain se distingue notamment par ses très bons résultats en français, sa matière préférée. Établissant vraisemblablement un lien entre son intérêt pour le français et sa passion pour la lecture, il ajoute rapidement qu'il « adore lire », plaisir découvert avec sa sœur qui l'initie également à l'anglais et à la lecture de romans écrits dans cette langue. Il avait quelques difficultés en mathématiques, mais il a pu les surmonter grâce à sa mère qui « est une prof née et a un talent inné pour les maths ».

Le jeune poursuit son récit sur la transition du primaire au secondaire, et sans évoquer l'entrée en première secondaire, passe directement à l'année de deuxième secondaire qui semble l'avoir davantage marqué. C'est aussi que la famille vient alors de quitter la banlieue pour Montréal. Germain se dit surpris par la lourdeur du programme et la « rigueur » exigée en deuxième secondaire. Ses notes chutent drastiquement et ce n'est

que de justesse qu'il obtient la note de passage en mathématiques à la première étape (68 %). Il explique : « je me suis senti un peu abasourdi. Surtout que je suis quelqu'un qui avait des bonnes avant ça, fait que c'était un peu bizarre pour moi. Mais je me suis dit que je vais faire l'effort pour rattraper le tir ». Effectivement, il se reprend assez rapidement en se rendant aux séances de récupérations à l'école et en travaillant plus intensément à la maison avec sa mère. Finalement, à partir de la deuxième étape, ses notes ont « explosé en montant ».

L'école lui propose à la même période de s'engager dans leur programme à vocation particulière en mathématiques et sciences. Le jeune nous apprend qu'il suit par ailleurs des cours de français « fort » et d'anglais enrichi depuis son entrée au secondaire. Son aisance en anglais lui a valu de « sauter » de niveau en troisième secondaire pour passer à un programme accéléré et il aura terminé le cursus d'anglais avec un an d'avance. Après une rapide allusion aux « niaiseries » faites avec ses camarades et des deux-trois suspensions qu'elles ont entraînées, Germain conclut sur sa scolarité secondaire en disant :

- Secondaire 1 et 2, j'ai trouvé ça facile. Mais à partir du trois et présentement même, je trouve ça un peu plus difficile. Encore une fois surtout en maths. Ça demande encore plus de rigueur, plus de persévérance, plus d'études aussi. Mais je me dis qu'il me reste une année à faire avant d'avoir mon diplôme. Alors je fais tout, tous les efforts que je dois faire pour y arriver.

Le récit de la mère va dans le sens des propos du jeune et il met par ailleurs en perspective certains éléments que ce dernier a passés sous silence ou n'a que vaguement abordés. Effectivement, si Germain signale les déménagements de la famille au cours de sa scolarité primaire et secondaire, il parle beaucoup moins des impacts qu'ils ont sur lui et sur sa scolarité. Sa mère affirme pourtant qu'il se plaignait de la perte de ses amis et, en deuxième secondaire, ce serait notamment parce qu'il se braquait contre la décision d'emménager à Montréal qu'il s'est moins investi dans son travail scolaire. Par ailleurs, alors que Germain affirme avoir immédiatement accepté la proposition d'intégrer le programme de math et sciences, sa mère signale qu'il s'y est d'abord opposé en signe de contestation. Mais face à son insistance et le manque d'appui de sa sœur aînée, il s'est résigné à y adhérer. Finalement, d'après la mère, outre ses remontrances, la conquête de

nouveaux amis a aussi contribué au renouvellement de la motivation de Germain pour le travail et la réussite scolaire.

La maman explique que, comme pour la plupart des jeunes, les amis comptent beaucoup pour son fils qui a souvent été considéré comme une « vedette » parmi ses camarades du primaire. Élève charmeur, il s'attirait également l'affection des enseignants malgré son incessant bavardage. Selon la mère, Germain faisait aussi en sorte d'attirer l'attention, par son zèle dans les différentes activités scolaires et son attitude respectueuse et prévenante, car il aime être bien vu d'autrui et recevoir les félicitations. Élève « très orgueilleux », il a toujours cherché à être premier de classe et le meilleur en tout, à s'améliorer personnellement, à remédier à ses lacunes. Selon la mère, Germain ressemble en ce sens à sa sœur aînée et se démarque de son frère plus vieux d'un an qui se contente de faire le strict minimum et a besoin d'être constamment poussé à travailler.

L'enseignant de mathématiques de deuxième secondaire référé relève également que Germain « a un feu pour apprendre », cherche toujours à se dépasser et à se confronter à ses camarades (sans compétition malsaine, dit-il). Il se rappelle avoir été interpellé par l'implication de l'adolescent dans ses études et par son intérêt à vouloir relever les défis. Germain ne faisait pas partie des élèves qui avaient le plus de facilité, mais il travaillait « beaucoup plus que les autres » et allait souvent au-delà de ce qui était demandé dans ses travaux. Selon l'enseignant, c'est pourquoi il a pu intégrer le programme de math et sciences qui exige une recommandation du professeur et une note supérieure à 75-80 %. L'enseignant continue d'entretenir de bons rapports avec le jeune qui vient à l'occasion solliciter son aide pour certains travaux de mathématiques.

4.1.3.3. Les apprentissages et le travail scolaire : « c'est important d'avoir de la rigueur »

D'après Germain, l'élève est le principal acteur de sa réussite scolaire et celle-ci est avant tout une question de rigueur et de motivation. Il faut particulièrement « tout mettre en œuvre pour réussir quand on n'aime pas la matière, parce qu'on sait très bien que quand on n'aime pas une matière c'est plus difficile d'être attentif, d'écouter, de vouloir travailler ». C'est pourquoi il s'applique particulièrement en mathématiques et en

histoire, deux disciplines qu'il trouve ennuyantes. Dans les deux matières, il obtient des notes « dans l'ordre des 80 % » et ajoute que c'est moins bon comparé aux années de première et deuxième secondaire.

En revanche, « ça a toujours cliqué en français ». Il compare l'enseignement de cette discipline, où « c'est très interactif, il y a toujours des projets, des pièces de théâtre », à celui des mathématiques et de l'histoire où « c'est trop théorique », avec « trop de choses à écrire, à dire, ou à apprendre ». L'éducation physique est aussi, « évidemment » dit-il, une autre de ses matières préférées. En dehors de l'école, il pratique le hockey « cosom » (son sport favori) et le soccer. Malgré cet intérêt pour le français et l'éducation physique, c'est en sciences que Germain estime apprendre le plus. Il regrette de ne plus avoir de cours de biologie et de chimie et attend « de retomber dans le vif du sujet au cégep » où il va débiter les apprentissages de base de sa future profession de médecin :

- En sciences j'apprends vraiment beaucoup de choses. D'ailleurs je veux en faire ma carrière, je veux devenir cardiologue ou médecin généraliste. J'aime le corps humain. J'apprends de nouvelles choses, beaucoup de choses d'ailleurs parce que c'est très rempli comme programme. J'apprends de nouvelles choses à chaque fois et à chaque fois c'est plus surprenant que les autres.

Rigueur est un mot qui revient fréquemment dans le discours du jeune. Il se laisse du temps de loisirs (lecture, hockey « cosom », jeux vidéo) et de détente avec les amis, mais il consacre environ trois heures par jour à ses devoirs. S'appliquer à comprendre d'abord par soi-même en cas de difficulté est aussi une marque de rigueur de son point de vue :

- J'essaie surtout de comprendre le problème avant pour avoir la rigueur surtout. Parce que si je demande à ma mère, je n'apprends rien. Pis je ne lui demande pas la réponse, d'ailleurs elle-même elle ne va pas me donner la réponse. Elle m'explique même pas le problème au complet. Elle m'explique la base, le début et puis je me débrouille par la suite pour essayer de le résoudre.

La mère comme l'enseignant confirment que Germain tient à une certaine autonomie dans ses apprentissages. Elle explique qu'il manifeste de plus en plus de réticence à lui demander de l'aide et préfère par exemple se lever tôt pour se rendre aux séances de récupérations, une heure avant le début des cours. L'enseignant de math de son côté rapporte que, déjà en deuxième secondaire, Germain posait des questions, mais ne

voulait pas qu'on lui explique « tout » afin qu'il puisse poursuivre et trouver la réponse par lui-même.

4.1.3.4. Le sens de l'école et des savoirs scolaires : « pour vivre bien il faut être éduqué »

D'après Germain « l'école c'est la vie. Pour vivre bien il faut être éduqué, pour être bien éduqué il faut aller à l'école ». À notre demande, il explicite sa déclaration pour souligner non seulement l'importance d'avoir un bon emploi et une belle vie, mais aussi de maîtriser certaines connaissances « pour bien vivre en société ». Il explique :

- En fait pour avoir le travail, faut qu't'as [il répète plusieurs fois « faut qu't'as » puis se reprend] il faut que *tu aies* [appuyé] les connaissances. Donc je dirais que les connaissances c'est le plus important parce que il n'y a pas de limite aux connaissances. Je pourrais avoir 86 ans et encore aller à l'école parce que les connaissances c'est infini. Il n'y a pas d'âge pour arrêter l'école, on peut y aller toute sa vie. On peut continuellement avoir des connaissances.

Pragmatique néanmoins, il reconnaît que s'il avait à choisir entre une « école pour le travail » et « une école pour la connaissance », il prendrait le travail par nécessité quitte à revenir à la connaissance une fois dégagé des obligations du quotidien : « c'est sûr que pour vivre, pour avoir de l'argent, parce qu'on sait que si on veut bien vivre il faut avoir de l'argent, je prendrai le travail. Mais si par exemple j'ai ma retraite, je prendrai les connaissances ».

Germain ne s'entoure que d'amis qui partagent son même intérêt pour l'école et les apprentissages. Ses six amis les plus proches sont dans le même programme de mathématiques et sciences et ce serait eux qui l'auraient incité à l'intégrer. Il nous apprend, par ailleurs, qu'il a eu quelques relations amoureuses qui n'ont pas « fonctionné », car ses copines trouvaient qu'il était « trop sur le travail ». Sans trop de regrets, il ajoute avec un sourire : « je trouve en fait que c'est mieux comme ça. Parce que pour l'instant les copines c'est pas vraiment important. Il faut se concentrer sur l'école et après les copines ».

Tous les apprentissages scolaires sont utiles et ont leur place à l'école selon l'adolescent. Chacun est important pour la culture générale qu'elle fournit, et certains en particulier pour leur utilité dans la vie quotidienne et l'avenir professionnel. Finalement, même

l'histoire, qu'il voulait précédemment éliminer du curriculum doit être conservée « parce qu'il faut savoir l'histoire d'un pays surtout pour un immigré comme moi. Et il y a peut-être des élèves qui veulent faire une carrière là-dedans ».

Par contre, l'adolescent serait favorable à une spécialisation plus précoce au secondaire en fonction des intérêts et de l'orientation professionnelle future. Dans son cas, il estime important d'approfondir ses connaissances en maths et en sciences. Après une pause, il ajoute que ce n'est pas uniquement une question de carrière et d'avenir professionnel : « je dois être bon dans toutes les matières pour mes enfants aussi, pour quand ils auront de la difficulté. Il faut que j'aie un bon bagage de connaissances. Et quand tu auras tes enfants, tu ne passes pas comme un inculte pour eux ». Le français a aussi une importance particulière aux yeux de Germain, à titre de patrimoine socioculturel et de moyen de distinction sociale :

- Bien parler français ça apporte un sens... comment dire ? C'est plus culturel. Par exemple quand tu entends une personne parler français, tu peux déjà te dire que cette personne est cultivée et tout. Bien parler français fait paraître... comment je pourrais dire ? Une bonne personne dans la société, surtout qu'ici le français est la principale langue. Je ne dis pas que si tu ne parles pas bien français on va mal te voir dans la société, mais c'est sûr que parler bien ça apporte une certaine assurance. Donc c'est aussi ça. Et il faut aussi dire que le Québec, contrairement au Canada, c'est presque la seule région qui parle français, donc il y a aussi un côté patrimonial de parler français. En Haïti aussi c'est une des deux langues officielles. Il y a le créole, mais il y a aussi le Français. Donc c'est aussi le côté culturel, ethnique et patrimonial.

De son côté, la mère du jeune estime que celui-ci accorde particulièrement de l'importance aux matières qui sont socialement valorisées et qui ont un impact important sur son cheminement scolaire :

- Parce qu'il est toujours très bon en maths et en sciences, arts plastiques il était très bon. Se concentrer et faire des lectures, oui ça il va le faire. Mais l'éduc, c'est pas très important pour lui au point de vue académique. C'est ce que je remarque. Tout ce qu'il sait qu'il va lui apporter une satisfaction au point de vue des autres... C'est comme ça que je l'interprète... on dirait que pour lui l'éducation physique c'est une satisfaction personnelle c'est un accomplissement personnel qui n'aura pas d'incidence sur ses notes sur son cheminement scolaire, vous comprenez ? Ça veut dire que si on va compter la cote R, l'éducation physique ça compte pas tellement. Les matières les plus importantes c'est les maths, le français puis anglais. C'est pour ça que Germain lui est bilingue... Mais éducation physique il est vraiment paresseux [rires]. Par contre il aime le soccer, le hockey cosom. Mais la course, marcher vite... non. Il est très

paresseux, c'est la seule matière vraiment qu'on voit que... ça l'intéresse moins.
(Mère de Germain)

4.1.3.5. La part de l'autre dans la construction du rapport à l'école : « ma mère a été tout pour moi »

Plus que les autres jeunes, Germain insiste sur le rôle et l'importance de sa famille dans sa vie et dans sa scolarité. Cela transparaît notamment dans son bilan de savoir :

- Ce que j'ai appris de mieux depuis que je suis né se résume à travailler fort à l'école pour pouvoir devenir quelqu'un plus tard. Mais évidemment, pour y arriver, il faut traverser une multitude de choses plus difficiles les unes que les autres. Heureusement que ma famille, en particulier ma mère, est là pour me soutenir. D'ailleurs, je dirais que c'est la chose la plus essentielle, en tout cas pour moi. Ma mère a été tout pour moi. Elle a joué plusieurs rôles dans ma vie et continue de le faire. C'est elle qui m'apprend toutes les règles, les normes et leçons de la vie afin que je puisse devenir quelqu'un plus tard, dans ce pays qui est totalement différent du mien. C'est la chose la plus chère au monde que je possède. Son plus grand rêve est de voir son fils réussir dans la vie afin qu'il ait une meilleure existence qu'elle aurait pu voir. [Bilan de savoir]

Les propos du bilan rejoignent le discours tenu en début d'entretien où Germain avait d'emblée parlé de sa mère et de sa sœur comme des personnes qui l'initient aux apprentissages, l'encouragent et l'aident à l'école. Celles-ci sont ses plus grands modèles de réussite :

- Mes modèles de réussite c'est ma mère et aussi ma sœur. Quand je regarde ma sœur, son parcours et où est-ce qu'elle est rendue maintenant [elle est gestionnaire de placement], je fais waouh ! Et ma mère... ça se voit qu'elle a beaucoup de connaissances. Quand je lui demande de m'aider, elle prend plaisir à le faire et avec une telle facilité... Je les admire vraiment beaucoup.

Du primaire à l'université, la sœur a connu un parcours scolaire remarquable et elle a toujours sensibilisé son frère benjamin à l'importance de l'école, aux dires de celui-ci et de sa mère. La trajectoire scolaire de la mère n'en est pas moins admirable, malgré le poids des responsabilités familiales qu'elle a dû assumer seule, très jeune. Très bonne élève « que rien ne pouvait arrêter » en Haïti, elle raconte avoir été contrainte d'abandonner l'école au secondaire en raison de sa grossesse. Dès son arrivée à Montréal à 19 ans, elle reprend ses études et complète son secondaire au secteur des adultes en deux ans en se faisant remarquer pour son intérêt et sa facilité pour les sciences. Elle enchaîne avec une formation professionnelle au cégep, puis plus récemment à l'université. Elle raconte :

- Moi j'avais décidé à 40 ans de changer d'orientation. Parce que moi j'ai un DEC en administration et finance et j'ai fait deux ans en laboratoire médical et j'ai laissé parce que j'ai pas aimé. Puis à 40 ans j'ai décidé de retourner à l'école pour aller chercher un certificat en petite enfance. En ce moment je travaille là-dedans. [...] J'aimais l'école. J'aime la science, j'aime la chimie, j'aime la bio, j'aime la physique [...]. Moi j'aime ça toucher à tout, je suis curieuse, j'aime découvrir de nouvelles choses. L'autre jour encore je me disais que je vais retourner à l'école moi là... parce qu'à l'université, ils offrent un certificat en intervention auprès des jeunes. Et je me dis mouais, pourquoi pas... je suis en train de réfléchir. Je vais avoir 45... il y a quelqu'un qui a décroché une maîtrise à 60 ans. C'est juste pour moi, c'est personnel, c'est un accomplissement. J'aime découvrir (Mère de Germain)

Ainsi, on retrouve cette même valorisation de l'école, du savoir et de la découverte chez la mère et le fils. La mère rapporte que Germain était particulièrement impressionné de la voir entreprendre des études universitaires « à son âge » et il l'a félicitée de son courage. Le jeune se targue d'ailleurs souvent de tenir de sa mère et c'est ce qu'il aurait répondu à l'enseignante de français qui, étonnée de la qualité de son devoir, s'enquerrait si c'était vraiment lui qui l'avait réalisé (fait relaté par l'enseignante à la mère).

La maman est connue des enseignants et de la directrice qui la considère, dit-elle, « comme une femme de caractère » pour son haut niveau d'exigence et sa fermeté envers ses enfants. Critique vis-à-vis de l'école qui n'en demande pas assez aux jeunes, elle affirme inciter ses enfants à faire des efforts pour « vraiment maîtriser » ce qu'ils apprennent. À cet effet, elle leur donne des exercices supplémentaires à faire, exige qu'il soigne la qualité de leurs travaux et de la langue et surveille jusqu'à leur posture quand ils font les devoirs, car « juste l'attitude, la façon de s'asseoir négligée sur le coin de la table, le poing au menton... ça dit tout ».

Compatissante à l'endroit des parents qui sont obligés de « faire deux chiffres en laissant les enfants seuls tout le temps », elle préfère de son côté refréner ses ambitions professionnelles pour « mettre la priorité au bon endroit ». De son point de vue, l'éducation apporte le respect et représente « la seule porte de sortie pour les immigrants ». À l'instar des deux autres mères précédentes, elle souligne les risques encourus par les jeunes garçons noirs dans un contexte perçu menaçant. Elle fait part de la difficulté d'élever des enfants seule et particulièrement à l'adolescence où l'influence des pairs exerce un contrepoids.

À l'instar de sa mère, l'adolescent laisse entendre à plusieurs reprises que la réussite scolaire est le seul moyen d'avoir une place dans un milieu qui n'est pas le sien (Bilan de savoir entre autres) alors qu'il est né et a toujours vécu au Québec. Lorsque nous le questionnons à ce sujet, Germain explique qu'il est un « immigrant au moins par la culture et les valeurs ». Pourtant, lors de sa courte visite au pays d'origine, il a certes eu l'impression de partager une culture commune avec la population, mais, d'un autre côté, « ça a fait bizarre » et il ne s'est pas vraiment senti chez lui « socialement ».

L'adolescent se montre sensible aux modèles de même origine ou afro-américains. Il n'est pas le seul jeune à référer un enseignant de même origine, mais il mentionne tout de suite l'origine de ce dernier et relève que la présence de professeurs haïtiens « apporte une certaine confiance ». Après sa mère et sa sœur, Martin Luther King représente aussi un bon modèle pour Germain. Le fait que ce dernier ait « combattu toute sa vie pour la liberté et les droits des Noirs » l'incite à ne pas accepter les surnoms péjoratifs de « négro » attribués par certains de ses camarades (d'origine arabe) à l'école, même s'ils « ne disent pas ça méchamment ».

Avec les amis de l'école, Germain a appris le travail d'équipe et l'entraide. Les encouragements réciproques entre amis lui permettent notamment de « rester optimiste quand on a des difficultés... parce que ce n'est pas toujours facile ». Mais, comme il l'avait déjà affirmé dans son bilan de savoir, c'est surtout avec sa famille qu'il réalise les apprentissages les plus importants :

- Disons qu'à chaque jour j'apprends quelque chose de nouveau, mais c'est pas vraiment dit en tant que tee. C'est quand je fais des actions, j'apprends des choses, des leçons de la vie de tous les jours qui me permettent d'être quelqu'un de meilleur. [...] ça c'est plus avec ma famille. [...] à la banque, au dépanneur... comme quand je sors avec ma famille, vous savez des trucs comme ça. C'est pas dit, mais tu l'apprends. J'ai appris le respect entre individus, le respect pour les personnes plus vieilles, les adultes, les profs... ». L'autonomie aussi parce qu'à la maison je fais mon ménage.

Il a acquis des connaissances à l'école, mais les apprentissages les plus importants demeurent les leçons tirées des expériences scolaires. Ainsi, les « échecs » (baisse des notes) en début de secondaire lui ont appris l'importance de la persévérance et de la rigueur pour réussir, car « en ayant des échecs, tu deviens plus fort ».

En fin d'entretien, le jeune nous fait part de ses projets d'avenir. Il s'inquiète du coût de la formation en médecine selon sa mère, mais outre cette préoccupation il ne voit pas ce qui pourrait contrecarrer ses plans (à moins d'un grave d'accident). Il précise : « je vais finir mon secondaire, puis passer deux-trois ans au cégep. Après je vais aller à l'université pendant 8-10 ans dépendamment de la spécialisation que je vais faire. Je commencerai vraiment à être dans le vif de l'action à l'âge de 29-30 ans à peu près ».

4.1.4. Laura : « la réussite c'est important, mais j'ai ma vie aussi »

Laura est âgée de 14 ans et est en troisième secondaire. Elle vit avec sa mère, son beau-père et son demi-frère de 5 ans. L'adolescente était très intéressée à participer à la recherche, mais elle nous demande d'appeler les parents au téléphone pour solliciter leur autorisation. Le beau-père se montre un peu méfiant au téléphone. Toutefois, il finit par donner son accord. Lors de l'entretien avec les parents, il nous donne l'impression d'avoir « mis en scène » la rencontre, du décor au discours et la distribution des rôles. Il refuse l'enregistrement, monopolise la parole face à la mère relativement silencieuse et, l'air tantôt nonchalant tantôt buté, il répond souvent par une pirouette ou succinctement à nos questions. Pourtant, après l'entretien, il nous retient près d'une demi-heure pour parler de la place de la religion dans sa famille et va jusqu'à nous inviter à revenir prier avec la famille à leur domicile. L'enseignant et l'intervenant référés feront allusion au mode de fonctionnement traditionnel de la famille et à ses effets sur le vécu socioscolaire de Laura. L'enseignant enseigne le français à l'adolescente depuis deux ans (deuxième et troisième secondaire). Quant à l'intervenant, il travaille dans un organisme communautaire et a offert du soutien scolaire en français à Laura lorsqu'elle était en sixième année primaire. Il a également animé des activités de loisirs auxquelles elle a pris part. Laura parlera avec enthousiasme des activités de loisirs en entretien, bien qu'elle n'ait pas revu l'intervenant depuis quatre ans.

L'adolescente est souriante et vive. Elle est la plus jeune de tous les participants, mais elle fait preuve d'une assez grande assurance dans ses prises de positions et jugements. Elle structure ses réponses et semble vouloir soigner son vocabulaire. Préoccupée de la réputation de son école, elle nous avoue en fin d'entretien qu'elle pensait que nous

allions l'interroger à ce propos, sollicite notre opinion, fait remarquer l'apparence peu attrayante des bâtisses, mais dément les « faussetés » qui circulent au sujet de l'établissement.

4.1.4.1. Image de soi et repères sociodémographiques : « je suis une fille toujours souriante et optimiste »

Laura se décrit comme une fille toujours souriante, optimiste et persévérante. Elle affirme garder sa bonne humeur dans les problèmes et ne jamais abandonner sans avoir essayé, même lorsque quelque chose lui semble impossible. Elle ajoute qu'elle n'aime pas les échecs et est toujours désireuse d'obtenir de bons résultats. En plein cœur de son adolescence, elle oscille entre affirmation assurée de soi et quête identitaire, évoque son côté garçon manqué malgré une certaine féminité et affirme : « je ne me comprends pas parfois, il y a des choses que je fais je me demande eh ! C'est-tu moi ça ? »

Laura est née au Québec, mais dès ses premières années elle effectue plusieurs allers-retours avec sa mère entre Montréal, Port-au-Prince et New York. La maladie et l'affaiblissement des grands-parents sont à l'origine de ces voyages. La mère et le beau-père se rencontrent à New York et décident de s'y installer un certain temps. Ils n'expliquent pas la raison de leur retour à Montréal depuis 4 ans. Couturière en Haïti, la mère travaille comme préposée aux bénéficiaires au Québec et continue par ailleurs son secondaire au secteur des adultes. Selon Laura, la maman voudrait plus tard travailler comme éducatrice en petite enfance. Le beau-père de son côté a complété des études en génie mécanique en Haïti. Il ne semble pas avoir d'emploi stable et a travaillé dans des domaines divers plus ou moins éloignés de sa formation initiale.

Dans un premier temps, Laura ne parle pas de son père biologique. Ce n'est qu'en fin d'entretien qu'elle nous apprend que celui-ci est décédé il y a un mois et qu'elle a encore du mal à se faire à l'idée. Le deuil semble d'autant plus difficile à faire que la jeune fille commençait à peine à reprendre contact avec son père qu'elle avait perdu de vue à son départ aux États-Unis.

4.1.4.2. Récit de la trajectoire socioscolaire : « c'est important de réussir à l'école et dans les relations sociales »

Lorsque nous invitons Laura à nous parler de son histoire scolaire en commençant par le plus important, Laura déclare :

- Pour moi le plus important c'est de réussir à l'école, réussir dans la vie personnelle et privée, à la maison et dans les relations sociales. Je trouve que c'est très important de pouvoir s'entretenir avec quelqu'un, de pouvoir comprendre la personne, de ne pas avoir de problèmes avec les autres gens. À la maison j'essaye toujours de créer une ambiance dégagee et bien calme.

Plus d'une fois par la suite, elle va souligner l'importance de la sociabilité dans sa vie. Elle nous raconte sa propension à aborder les autres et se lier d'amitié avec eux, à faire rire parce qu'elle est très « comédienne ». Elle présente ses parents comme des personnes également très portées sur la plaisanterie et le jeu de mots, même si parfois « la tension est haute et il y a des chicanes ».

Les souvenirs d'école les plus marquants de Laura se rapportent principalement à la période passée aux États-Unis. Elle relate les relations avec les camarades et les enseignants et évoque en particulier son plaisir d'avoir été retenue pour chanter l'hymne national le jour de la fête de l'Indépendance en troisième année. En classe, elle a toujours été « calme, tranquille et très sociable, très motivée, très débrouillarde et intelligente ». Toutefois, sa scolarité a tout de même été affectée par les allers-retours Québec-États-Unis. Elle passe sans trop de difficultés de la maternelle au Québec à la première année aux États-Unis, mais redouble la deuxième année en raison d'une maîtrise insuffisante de l'anglais. À son retour à Montréal, en fin de troisième année, le scénario se reproduit à l'inverse et il lui faut réapprendre le français qu'elle a entretemps oublié. Ses lacunes en français entraînent d'ailleurs une orientation en classe d'accueil. Mais, mécontents, les parents jugent cette décision « ridicule » et se tournent vers le privé pour que leur fille ne « perde pas son temps ». Laura passera les deux mois scolaires restant dans cette école « qui n'était pas bien différente d'une école publique ». Elle explique :

- Ça été facile par ce que, honnêtement je trouve que j'apprends vite. Parce que les profs me le disent aussi. Aux États-Unis j'étais en trois puis je suis revenue ici et

il restait deux mois à rattraper. J'avais oublié mon français, mais j'ai pu tout rattraper et passer en quatrième année.

La transition New York/Montréal est toutefois vécue avec une certaine nostalgie par l'adolescente qui exprime sa préférence pour les relations sociales « plus amicales et moins strictes » à l'école New Yorkaise. Elle raconte en particulier les moqueries et préjugés dont elle a fait l'objet à son retour à Montréal :

- On me disait souvent, puisque j'avais des lunettes, que j'étais myope et que je ne voyais pas sans mes lunettes. On me disait que parce que j'étais Noire, j'étais moins intelligente. Parce que j'étais petite, je suis d'une taille assez moyenne, ils disaient que je n'étais pas capable de me défendre, que j'étais faible. [...] On me rejetait. On me disait que je n'étais pas normale parce que je parlais anglais et parce que je venais d'un autre quartier et que j'étais différente.

Selon ses dires, ces expériences ne l'ont pas affectée. Toutefois, elles semblent l'avoir sensibilisée au sort des camarades nouvellement arrivés à l'école ou victimes de rejet. Laura déclare être « toujours la première à aller vers les nouveaux et à leur parler ». Insistant sur le droit individuel à la différence et l'importance de la tolérance, elle met de l'avant son identité et se définit comme « une Haïtienne très haïtienne par mon éducation, même si je ne suis pas née en Haïti comme les vrais Haïtiens le sont ». Être une « vraie Haïtienne » suppose notamment de ne pas se laisser marcher sur les pieds et de se faire respecter, mais sans arrogance. Laura en profite pour dénoncer, dans une longue tirade, les images stéréotypées attachées aux élèves selon leur style vestimentaire (« pantalons en dessous des fesses, cheveux tressés, boucles d'oreilles = vagabonds ») et leur origine ethnoculturelle :

- Si, par exemple, l'élève haïtien se rebelle contre un professeur, on va pas dire que ce que fait cet élève n'est pas bon. Mais on va dire « c'est un Haïtien, il n'est pas bon, il n'écoute pas ». Mais ce n'est pas vrai et je n'aime pas qu'on dise ça. J'aime pas ça qu'on dise à propos des Arabes qu'ils sont des terroristes [...]

À notre demande, la jeune fille poursuit son récit sur son adaptation à l'école et aux apprentissages à son retour à Montréal. Après la troisième année primaire terminée au privé, elle poursuit les deux années suivantes dans une école publique et y obtient de très bons résultats. Les parents se souviennent notamment du premier prix remporté par Laura à un concours Tim Hortons où participaient les meilleurs élèves. Ils conservent également les nombreux certificats d'excellence qui lui ont été décernés à l'école pour ses bonnes notes et son comportement.

Au deuxième entretien, Laura évoque rapidement des séances d'aide aux devoirs en français en quatrième et cinquième années, mais elle n'en parle pas comme d'un soutien important. Elle nous explique plutôt qu'à la fin de sa cinquième année, elle était « rendue assez intelligente pour faire un secondaire 1 » et, comme elle était déjà âgée de 12 ans, on lui a fait « sauter » la sixième année. La jeune fille présente d'abord ce passage accéléré au secondaire sous un aspect favorable, mais elle revient par la suite sur cette période et explique avoir failli aller dans une classe pour enfants en difficulté qui « n'apprennent pas aussi vite que les enfants normaux » :

- D'abord, on m'a donné une feuille pour me dire que si jamais tu veux rester, tu feras ta sixième année et tu feras une année entière de plus. À la place de finir l'école à 17 ans, tu finiras à 18, donc tu seras un adulte. Et si je choisisais d'aller dans l'école ici, je serais admise en CPF [Cheminement Particulier de Formation]. Ma mère a voulu signer la feuille, mais elle ne voulait pas que je sois en CPF. Donc elle est allée parler à la directrice et c'est là que la directrice a regardé mes notes et là elle a dit « elle est trop intelligente pour aller en CPF elle perdrait tout son temps, on va l'envoyer en secondaire 1 directement, si tu préfères ».

Enfin admise en classe régulière de première secondaire, elle vit l'entrée au secondaire avec un sentiment partagé d'excitation et d'appréhension à l'égard de la réputation peu flatteuse de son futur établissement. Toutefois, elle souligne une fois de plus avoir réalisé que cette réputation est injustifiée, que l'école est « très normale et est comme une grande famille ». Laura estime que son secondaire a été jusque-là « très calme et très posé ». Elle est contente de commencer le deuxième cycle (troisième secondaire). Elle attend « l'achèvement du secondaire [sourir] pour entrer au cégep puis [appuyé] à l'université ».

4.1.4.3. Les apprentissages et le travail scolaire : « parfois tu ne comprends pas vraiment, mais tu l'as appris »

L'adolescente présente les étapes subséquentes de son parcours scolaire comme une suite logique, mais son ton un peu las et blasé intrigue la chercheuse qui lui demande si elle a hâte de voir le bout. Laura répond :

- Je ne suis pas pressée, mais c'est ça justement, c'est un rituel. Quand tu es à l'école, le matin tu te lèves tu fais ta toilette, tu te laves les dents et tu vas à l'école. Tu t'assois sur les bancs d'école, la cloche sonne, tu changes de classe, la cloche sonne, tu rentres de classe, la cloche sonne tu dois être assis. La cloche

sonne tu sors de classe et tu vas la maison. Rendue à la maison tu fais les devoirs que tu as à faire. Après tu regardes la télé si tu as un peu de temps. Si tu es fatiguée, tu vas te coucher. Le lendemain matin, tu fais la même chose. À la longue, ça devient comme une habitude. Le temps passe et tu ne le vois pas passer.

Ces propos dénoncent apparemment la forme scolaire répétitive et monotone. Ils vont dans le même sens que les déclarations de la jeune fille, un peu plus loin, sur l'obligation au secondaire d'« être alerte même si tu es assis 24 heures sur 24 sur une chaise », les récréations et les pauses trop courtes, les examens de fin d'année « longs et interminables », les cours qui offrent peu de liberté d'expression.

Pourtant, Laura accorde beaucoup d'importance à l'école et à la réussite scolaire. De son point de vue, réussir consiste à obtenir au-dessus de 80 % et à se faire apprécier des enseignants pour son bon travail. Elle ne réalise pas toujours une telle performance dans toutes les matières, mais la plupart du temps c'est le cas et elle « aime bien ça ». Elle obtient notamment de très bonnes notes en français, art dramatique et anglais. En comparaison, ses performances les plus faibles ont été obtenues en mathématiques et elle ajoute en riant : « j'ai eu un 61 en mathématiques. Ma mère a capoté, elle a capoté... Mais après elle a dit que la prochaine fois j'aurais 70 et elle s'est calmée, elle a respiré par ses petites narines ». L'adolescente a été davantage troublée par le 36 % obtenu en algèbre durant l'année de deuxième secondaire et elle le considère comme le « pire moment » de son secondaire. Elle souligne les difficultés rencontrées par une majorité d'élèves dans cette matière qu'ils venaient d'aborder, mais relève par ailleurs que son manque d'attention et sa tendance à vouloir se débrouiller par elle-même sans poser de questions aux enseignants n'ont pas non plus aidé. C'est d'ailleurs en renonçant à ses deux attitudes que Laura parvient à redresser la situation. Elle nous explique notamment sa stratégie de résolution des équations :

- Je n'arrivais pas à comprendre la méthode pour trouver X. [...] Je suis plus une personne visuelle et un X ça ne me dit pas grand-chose. C'est un X comme ça pourrait être un L comme la première lettre de mon nom. Je remplaçais X par une banane et j'imaginai la banane. [...] Puisque je remplaçais X par un objet que je voyais et que j'imaginai bien, je voulais toujours savoir le nombre de X, donc le nombre de l'objet. Je trouvais pratiquement toujours la réponse et ça m'a beaucoup aidée.

Laura utilise aussi le chant comme procédé mnémotechnique pour apprendre ses leçons et préparer ses examens. Elle aime chanter, mémorise bien les chansons et trouve qu'il est plus facile d'apprendre en partant des choses que l'on aime. Pour elle, apprendre c'est « avoir de nouvelles connaissances qui rentrent dans notre petit cerveau spongieux ». Apprendre et comprendre sont inséparables mais elle relève qu'on apprend parfois à l'école sans comprendre le pourquoi des choses :

- Comme les verbes que tu ne comprends pas vraiment : je suis, tu es, il est, nous sommes... Tu ne comprends pas vraiment, mais tu l'as appris. Tu sais que quand c'est le verbe être tu ne dis pas « j'ai », mais tu dis « je suis ». Tu ne comprends pas pourquoi tu dis ça, mais tu le dis, c'est comme ça. C'est la vie, on passe à autre chose.

Faisant preuve, comme précédemment (au sujet du rituel scolaire), d'une sorte d'acceptation envers les choses « de la vie » qu'elle ne peut changer, Laura conclut qu'apprendre sans comprendre est « un peu étrange, un peu mystérieux, mais comme j'aime les mystères, ça ne me dérange pas trop, ça m'intrigue ».

Mystère et intrigues sont également ce qu'elle recherche dans ses lectures. Très bonne lectrice d'une dizaine de romans par mois, elle se plaint que les lectures proposées par sa mère brisent un peu cet intérêt, car elles n'ont pas « une intrigue, de la passion, quelque chose à découvrir ». Dans le même ordre, elle fait part de son ennui face aux projets de lecture à l'école où « il faut lire un livre épais de plus de 100 pages et faire un projet dessus, et répondre à un tas de questions interminables ».

Pour Laura, un cours intéressant est interactif et l'enseignant ne se fige pas dans son rôle de professeur « qui ne te parle pas parce qu'il n'est pas ton égal ». Au contraire, le bon enseignant se montre drôle et se sert même des blagues pour faire apprendre. C'est pourquoi son cours préféré est l'art dramatique :

- Alors que dans les autres cours tu ne peux pas être autonome, en art dramatique chacun à son moyen d'apprendre son texte. Tandis qu'en français il faut apprendre ça de telle manière, en mathématiques même chose [...] Et puis en art dramatique on peut bouger, on ne reste pas sur une chaise à écouter un professeur parler. Et on n'écrit pas trop. J'aime l'art dramatique parce qu'il faut improviser et qu'on peut se plonger dans la peau d'un autre personnage que celui de tous les jours. Et puis je peux socialiser et rencontrer d'autres élèves que j'avais l'habitude de croiser, mais que je ne connaissais pas bien avant.

Laura serait d'ailleurs prête à s'orienter dans ce domaine pour réaliser une carrière d'actrice « si jamais je ne trouve pas vraiment un bon métier que j'aime vraiment ». Un bon métier est ici perçu comme celui « qu'on fera jusqu'au bout », comme médecin.

4.1.4.4. Le sens de l'école et des savoirs scolaires : « l'école ça sert à tout... mais j'ai mon propre savoir »

Au deuxième entretien, Laura poursuit son récit, relancé avec la question : « peux-tu me dire ce que représente l'école pour toi, à quoi ça sert ? ». Elle répond : « ça sert à tout. Avoir un avenir, avoir de l'argent qui rentre plus tard, avoir une maison, avoir des connaissances, avoir de l'intelligence, c'est à peu près tout là ». La jeune fille estime être une bonne élève « qui n'aura jamais de problème à l'école ». Par contre, si ses enseignants estiment qu'elle pourrait être une « très bonne élève avec des 100 % dans le bulletin » au lieu des 70-80 %, Laura de son côté estime qu'elle en fait suffisamment :

- Moi je trouve que j'en fais assez, parce que je n'ai pas juste l'école dans la vie moi. J'ai aussi mon petit frère, ma mère, l'église, ma vie, moi... Je n'ai pas juste l'école dans la vie. Je trouve que j'en donne assez. [...] J'ai plein d'activités ou plutôt j'avais. Je dois m'installer dans le rôle de parents à cause de mon *pauvre* [appuyé et ironique] petit frère. Mais d'habitude j'avais la danse, j'avais les cours de théâtre, j'ai des cours de chant... pas de chant, mais je fais partie d'une chorale et des fois je chante avec eux, des choses comme ça...

Elle revient plusieurs fois sur les responsabilités familiales qui lui incombent et notamment sur son rôle de substitut parental auprès de son petit frère qu'elle « nourrit, habille, peigne tout comme ferait une mère », en plus de l'initier aux premiers apprentissages (lire, écrire, compter) et à l'anglais. Mi-rieur mi-morose, elle affirme en soupirant qu'« on revient toujours à lui ». Pourtant, l'adolescente déclare que le temps consacré à son frère ne la dérange pas, car, plus tard, ils feront chacun leur chemin et si au moins il leur reste les souvenirs d'enfance, « ce sera déjà ça de fait ». Les confidences faites à son enseignant laissent toutefois envisager que Laura accepte moins cette situation qu'elle le laisse entendre à la chercheuse.

L'enseignant s'interroge sur le poids des responsabilités familiales sur le travail scolaire de Laura. Il connaît l'adolescente depuis deux ans et lui parle presque quotidiennement. À ses yeux, il est évident qu'elle pourrait se montrer plus assidue et obtenir de meilleurs résultats. D'après l'enseignant, « Laura réussit avec des notes plus qu'acceptables, au-

dessus de la moyenne, mais l'attitude ne suit pas toujours. Elle laisse traîner ses choses, ne fait pas toujours ses devoirs ou les fait juste pour les faire ». L'enseignant de français a l'impression que Laura s'applique davantage dans son cours et se classe parmi les trois meilleures performances parce qu'elle s'est attachée à lui et cherche à lui faire plaisir. Par contre, dans d'autres cours comme l'histoire elle ne remet pas ses travaux et ses notes sont inégales.

Laura reconnaît que son attitude à l'école varie selon la matière. Elle se dit par exemple « excitée, concentrée, attentive en art dramatique, calme et tranquille en français, un peu distraite et un peu excitée en PPO [Projet Personnel d'Orientation] ». Quant à l'histoire, elle semble douter de l'utilité de cette discipline, même si elle se ravise quelques lignes plus loin que « toutes les matières qu'on apprend, même si elles ne sont pas toujours très intéressantes, elles vont nous servir à quelque chose pareil ».

D'après l'adolescente, les savoirs et apprentissages scolaires ne doivent pas servir seulement pour répondre en classe et il faut « voir si ça nous aide aussi dans notre vie quotidienne ». Elle souligne en particulier l'intérêt des mathématiques (calcul), de la géographie (pour s'orienter) et du sport (pour se maintenir en forme et maîtriser certains savoir-faire). Toutefois, l'école n'est pas le lieu où elle a réalisé ses plus importants apprentissages. En effet, lorsque nous l'interrogeons (en entretien, car elle n'a pas remis le bilan) sur ce qu'elle a appris d'important à l'école, à la maison, avec les amis, etc., Laura affirme catégorique :

- À part de savoir que l'apocalypse [prophétie biblique relative à la fin des temps] c'est pour bientôt, je ne vois pas ce que j'ai vraiment appris d'important. [...] Il y a des gens qui ne sont jamais allés à l'école et pourtant ils ont réussi dans la vie, ils ont fait tout ce qu'ils ont voulu faire. Les choses qu'on apprend à l'école, on peut les apprendre personnellement. Ils nous aident à développer ces moyens plus rapidement, mais on pourrait les apprendre personnellement.

L'école apporte certes « plus de savoirs », mais le plus important c'est la foi religieuse qui occupe une grande place dans la vie de Laura et lui apporte « l'équilibre mental » face à certaines questions existentielles :

- La science n'a pas réponse à tout. Ma théorie de Jésus-Christ et de Dieu je trouve que ça tient beaucoup plus la route [...] ça me donne un équilibre mental.
- *Comment ça ?*

- Ça veut dire que si jamais tu me poses une question, je ne vais pas faire le tour du monde pour trouver la réponse. Je vais répondre tout de suite et je me sentirais plus... [silence] Je ne sais pas... Ça me donne un équilibre mental, mais je ne sais pas vraiment comment l'expliquer... Ben ça m'aide à pas devenir folle ! Si tout ce qu'on me disait à l'école, si je prenais chaque chose qu'un professeur disait, je serai mélangée. Parce qu'ils disent chacun leurs choses. Mais parce que moi j'ai ma théorie, j'ai mon idée, j'ai mon savoir, je ne serai pas mélangée avec ça.

Laura a longtemps discuté de ces convictions (sur l'origine du monde) avec son enseignant de mathématiques, mais l'un n'ayant pu convaincre l'autre, le débat a tourné court.

4.1.4.5. La part de l'autre dans la construction du rapport à l'école : « si je quittais l'école, ma mère s'évanouirait »

Le discours de Laura laisse entrevoir qu'il y a une forte valorisation de l'école dans sa famille. Les parents n'offrent pas d'aide directe au niveau des devoirs, mais ils font appel au besoin à des ressources du quartier (au primaire), fournissent le support matériel nécessaire (livres, encyclopédies, ordinateur, etc.) et surveillent le travail scolaire. Selon l'adolescente, si jamais elle décidait de quitter l'école sans l'obtention de son diplôme secondaire sa mère « s'évanouirait pour la première fois de sa vie » :

- Ça me ferait toute une scène, c'est incroyable, tu n'as pas idée ! Pour un parent haïtien, je ne dis pas que ce n'est pas pour les autres, mais pour un parent haïtien qu'un élève, que son enfant lui dise je décroche, c'est comme si je lui disais je viens te planter un couteau dans le dos. C'est pas très beau comme message et ça ne se reçoit pas très bien. [...] Si jamais quelqu'un ose le faire, je prierai pour que la personne soit encore en vie le lendemain matin [rires].

Pour sa mère, il est non seulement important de finir le secondaire, mais « il faut avoir 90 minimum dans le bulletin ou des 80 pour entrer dans le meilleur cégep du monde ». Le beau-père affirme qu'ils recommandent souvent à leur fille de se focaliser sur ses études, de prendre son temps pour se préparer sans se presser ou se disperser face aux diverses sollicitations de l'environnement. De leur point de vue, l'école « c'est l'avenir » et le plus sûr moyen pour leurs enfants d'échapper aux conditions de vie difficiles qu'ils ont eux-mêmes connues. Le fait que Laura soit née et scolarisée au Québec représente un atout aux yeux du beau-père qui raconte ses expériences de déqualification professionnelle et l'amertume qu'elles ont entraînée : « j'ai passé mon temps à étudier le génie mécanique en Haïti et tout cela n'a servi à rien. Ça m'a rendu amer envers l'école.

Mais pour Laura c'est pas pareil, elle est née ici. Donc on espère la voir réussir. Réussir à l'école et dans la vie ». Réussir dans la vie consiste à garder sa foi chrétienne, car, selon le beau-père, « le plus important c'est l'Évangile ». Sa femme et lui-même placent les valeurs chrétiennes au centre de leur vie et de l'éducation de leurs enfants :

- On ne fréquente pas vraiment le milieu. Nous on entend des rumeurs, on surveille, mais on ne connaît pas le milieu. On dit que les mauvais compagnons corrompent les bonnes mœurs. Personnellement, c'est nous les amis de nos enfants. On ne leur interdit pas d'avoir des amis, mais ce sont des amis qu'on connaît à l'Église, ceux qui viennent à la maison. On lui dit de faire attention à l'école à qui elle fréquente. À l'église, ça ne veut pas dire qu'ils sont bons pour autant, il y en a qui ne t'aident pas à avancer. Elle parle à tout le monde, mais elle n'a pas d'amis qu'elle ramène ici ou chez qui elle va. Elle a des amis à l'église avec qui elle parle, mais ce n'est pas vraiment des amis. [Beau-père]

Les parents présentent une image plutôt idyllique de la famille à la chercheuse. Le beau-père souligne l'atmosphère de rires qui règne dans le foyer, explique que sa femme et lui-même ne mettent pas de la pression à Laura « comme d'autres parents », laissent le choix à leurs enfants et font en sorte de développer une relation de proximité et de confiance.

Pourtant, tel n'est pas l'avis de l'enseignant et de l'intervenant référés. Selon ces derniers, les parents ignorent certains traits de caractère, aspirations et fréquentations de leur fille. En effet, l'enseignant rapporte que l'adolescente est « portée à se laisser influencer, à suivre un peu », même si elle sait aussi s'imposer. Il souligne en outre que les parents ne fournissent pas à l'adolescente les moyens de réussir, malgré leur discours positif sur l'école :

- Elle me dit que c'est elle qui s'occupe de tout dans la maison, que sa mère chiale tout le temps alors que le beau-père ne fait rien, regarde la télé et lui laisse tout à faire. Elle me dit que sa mère revient tout le temps sur ce qui n'est pas bon. J'ai l'impression que si elle a 38, on va insister tout le temps là-dessus... le répéter quand quelqu'un arrive, ses amis, etc. en disant « elle n'est pas bonne, elle a eu 38 ». Jamais elle me dit « ma maman va être contente parce que j'ai eu 90 ». Mais c'est une impression que j'ai et il y a beaucoup de familles haïtiennes comme ça. Mais je la vois, si elle se comporte de manière si polie et respectueuse, il faut que ce soit de bons parents. Ça vient de la maison, ce n'est pas à l'école qu'on apprend ça. (Enseignant de français de deuxième et troisième secondaire)

On retrouve un discours similaire chez l'intervenant communautaire qui accueillait l'adolescente (alors âgée de 10 ans) quatre ans auparavant à des séances d'aide aux

devoirs. Celui soutient que Laura arrivait souvent en retard et repartait avant la fin des séances et pouvait rarement participer aux activités de loisirs. Il ne comprenait pas pourquoi celle-ci devait s'occuper de son frère alors que le père était vraisemblablement à la maison. Il résume que « c'était un peu caricatural d'une certaine génération où l'aînée remplace la maman. On me donnait l'impression que c'était la femme qui devait s'occuper de l'enfant et l'aînée pareil parce que c'est une fille ». Peu de choses ont pu être faites à l'époque pour améliorer la situation, car la mère ne donnait pas suite aux demandes et il a semblé à l'intervenant que c'était le beau-père qui prenait les décisions, suivant un schéma traditionnel quasi patriarcal.

D'après l'intervenant, la jeune fille n'est cependant « pas du genre soumise » et elle parvenait à déjouer le contrôle strict de ses parents. Même au centre communautaire, « elle était un peu *en bas châte* [expression créole : qui agit en catimini] et se cachait dès fois pour faire ses choses ». L'enseignant souligne également que Laura a un côté rebelle et « ne se laisse pas marcher sur les pieds ». C'est d'ailleurs ce trait de caractère qui suscite son inquiétude et lui laisse à penser que les exigences scolaires et sociales imposées à la jeune fille sont susceptibles de la faire « plonger et démissionner » malgré son potentiel de réussite socioscolaire élevé. Il conclut : « je pense que c'est une fille qui a besoin d'encouragement... qu'elle peut aller loin, mais aussi tout laisser tomber si elle se sent écrasée ».

Laura semble en effet se rebeller non seulement contre les charges familiales qui la privent de temps libre et de loisirs, mais aussi contre la pression exercée sur elle dans le milieu ecclésial :

- Des amis qui savent que mon père est pasteur et ils disent ah ! tu devrais t'habiller avec des jupes seulement, ton père est pasteur. OK ! c'est mon père qui est pasteur, ce n'est pas moi je ne suis pas une pastoresse moi, je suis sa fille ! Je pourrais même être gothique si je le voulais, mais je ne le suis pas, je suis son exemple. Je suis chrétienne moi aussi, mais ça ne veut pas dire que je vais marcher en ligne droite ! Je ne suis pas une modèle pour les gens. Je suis une enfant comme les autres et c'est pas parce que j'ai un père qui est pasteur que je dois être comme ci ou comme ça.

Contredisant le discours de ses parents sur la liberté de choix laissé aux enfants, l'adolescente affirme que sa mère la « décourage tout le temps » dans ses choix de

carrière. C'est d'ailleurs pourquoi elle évite de confier ses plus récents projets à la maison. Laura s'imagine dans quelques années « dans un uniforme bleu, avec une aiguille dans les mains ». Elle a déjà été confrontée au service d'urgence et a remarqué qu'il y a de plus en plus de personnes malades que le système peine à soigner. Elle souhaite donc devenir pédiatre pour aider les autres et aussi afin de parvenir à comprendre l'origine des maladies. Elle espère demeurer « une personne qui sort du lot ».

Tableau 5 : les trajectoires de réussite-synthèse

	Olivier	Gaëlle	Germain	Laura
Épisodes de la trajectoire	<p><u>Primaire : en Haïti :</u></p> <p>1- Tout s'est bien passé, j'avais 70-80 % de moyenne.</p> <p><u>Secondaire</u></p> <p>2- 1ère et 2^e secondaire en Haïti : Tout s'est bien passé.</p> <p>3- 3^e secondaire en Haïti : changement d'école : J'ai compris l'importance d'apprendre.</p> <p><u>Arrivée au Québec</u></p> <p>4- Classement en 2^e secondaire : j'étais déboussolé</p> <p>5- Redoublement 2^e secondaire : c'était triste. Je me suis « focalisé » sur l'école</p> <p>6- 3^e à 5^e secondaire : ça se passe bien, mes notes sont autour de 75-85 %.</p>	<p><u>Primaire en Haïti :</u></p> <p>1- 1ère à 6^e année : j'étais souvent première de classe.</p> <p><u>Secondaire, arrivée au Québec :</u></p> <p>2- Classe d'accueil un an : La classe d'accueil m'a permis de mieux m'intégrer. J'ai découvert mon talent pour les maths.</p> <p>3- 1ère à 5^e secondaire : Tout va bien. J'ai toujours les meilleures notes en maths et sciences.</p>	<p><u>Primaire : au Québec</u></p> <p>1- 1ère à 5e année : j'étais un bon élève.</p> <p>2- 6e année : Événement marquant : j'étais devenu plus délinquant. Je criais après les profs.</p> <p><u>Secondaire</u></p> <p>3- 1ere secondaire : j'avais de bonnes notes dans les 90</p> <p>4- 2^e secondaire : changement d'école : mes notes ont chuté.</p> <p>5- 3^e et 4^e secondaire : c'est plus difficile, mais je fais tous les efforts pour y arriver.</p>	<p>maternelle au Québec puis départ aux États-Unis</p> <p><u>Primaire aux États-Unis</u></p> <p>1- 1ere à mi 3e année : j'ai redoublé ma 2e année parce je n'avais pas vraiment l'anglais</p> <p><u>Retour au Québec</u></p> <p>2- <u>mi</u> 3^e année : on me rejetait. J'avais oublié mon français, mais j'ai pu tout rattraper.</p> <p>3- 4^e et 5^e année changement d'école Tout allait bien. J'avais de bonnes notes. On m'a fait sauter ma 6^e.</p> <p><u>Secondaire</u></p> <p>4- 1ere à 3^e secondaire : Tout est calme et posé. La plupart du temps, j'ai dans les 70-80 %.</p>

Tableau 5 : les trajectoires de réussite-synthèse (suite)

	Olivier	Gaëlle	Germain	Laura
Arguments	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'école c'est pour avoir un très bon avenir. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendre c'est quand il y a quelque chose de nouveau. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'école c'est la vie. Il y a le travail, mais le plus important c'est les connaissances. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'école ça sert à tout, à avoir un avenir, avoir de l'argent qui rentre plus tard, avoir une maison, avoir des connaissances, avoir de l'intelligence.
Rapport à l'école et aux savoirs scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'école, c'est le savoir, on apprend plein de choses. ➤ Les maths et les sciences sont très importantes pour moi. ➤ Tout est utile pour le C.V. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Plus t'apprends plus t'as la possibilité de comprendre et de pouvoir faire des choses. ➤ Certaines matières sont plus sérieuses et on y apprend plus. ➤ Parfois je me demande à quoi ça sert. ➤ C'est important d'obtenir les meilleures notes, le meilleur diplôme pour être choyé. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Il faut avoir certaines connaissances pour bien vivre en société...pour un immigré comme moi. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendre c'est avoir de nouvelles connaissances. ➤ Toutes les matières, même si elles ne sont pas très intéressantes, elles vont nous servir à quelque chose pareil.
Les apprentissages les plus importants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'ai appris qu'il faut faire des efforts afin d'arriver à atteindre ses rêves, il ne faut pas se laisser atteindre par les nombreuses choses qui se passent dans la vie. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'ai appris qu'il faut avoir confiance en soi, car c'est la base d'une vie. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ce que j'ai appris de mieux depuis que je suis né se résume à travailler fort à l'école pour pouvoir devenir quelqu'un plus tard. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ À part de savoir que l'apocalypse c'est pour bientôt, je ne vois pas ce que j'ai vraiment appris d'important. ➤ Si j'écoutais tout ce que me disais les profs, je serai mélangée
Actants ou personnages qui agissent	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mère et père : aide directe, encouragements, surveillance, ➤ Tuteur en mathématiques ➤ Amis : aide directe ➤ Famille élargie : modèles 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tante et cousins : surveillance des devoirs. ➤ Tuteur occasionnel en mathématiques ➤ Mère : encouragements, surveillance; disposition à aller chercher de l'aide au besoin 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mère : aide directe, encouragements, surveillance ➤ sœur : modèle ➤ Amis : encouragements 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ parents : surveillance ➤ Organisme : aide aux devoirs en français ➤ Enseignant de français : encouragements ➤ Mais aussi charges familiales importantes

4.1.5. Les trajectoires des élèves en réussite : vers un schème

Cette section met en lumière les caractéristiques transversales aux quatre trajectoires de réussite. L'analyse souligne : 1-la fluidité du discours des jeunes et le souci de l'autocorrection, 2-l'assimilation du « métier d'élève », 3-un rapport aux savoirs scolaires multidimensionnel, 4-la mobilisation active du capital humain familial, 5-l'influence des pairs.

4.1.5.1. La fluidité du discours et le souci de l'autocorrection

On retrouve chez les quatre jeunes une relative aisance à répondre à la consigne de raconter leur histoire scolaire depuis la maternelle. Tous en restituent les grandes étapes de manière assez chronologique et, malgré de longues digressions parfois, ils sont capables de revenir au point antérieur et de poursuivre leur récit. Ils montrent aussi qu'ils connaissent les règles du discours, sont soucieux du mot juste et s'autocorrigent. Cependant, cela ne les empêche nullement d'utiliser le langage courant des jeunes de leur âge.

D'après Lavie (cité dans Aumont et Mesnier, 2005, p.53) « ce sont les lois du discours qui nous ont constitués et nous sommes ce que nous disons (...) ou plutôt c'est comme nous le disons que nous sommes ». Ainsi, on sent chez ces jeunes la mobilisation d'une compétence scolaire de haut niveau, typique de ceux qui sont familiers de la culture scolaire et qui l'ont intériorisée. Le langage apparaît aussi comme le reflet d'un milieu social (Kanouté *et al.*, 2008 ; Bautier et Rayou, 2009) et cela se remarque en particulier chez Olivier et Germain qui manifestent leur attachement à cette marque de distinction.

Il faut toutefois relever que le format de la recherche rejoint les compétences scolaires et favorise de fait ceux qui en possèdent une meilleure maîtrise. Être capable de raconter son/une histoire de manière intelligible et intéressante est un exercice scolaire nombre de fois répété. De ce fait, la structure du discours informe directement (mais non exclusivement) sur le rapport à l'école et aux savoirs scolaires. Il est donc important de tenir compte de l'impact de l'outil de collecte utilisé sur la qualité des données produites, à défaut de pouvoir varier ces outils pour rejoindre différents publics.

Le cours du discours fluctue aussi en fonction de l'épisode du vécu raconté, de la manière dont l'individu se représente (rôle, statut, degré de contrôle) ce vécu et des sentiments qu'en suscite le souvenir. Le rapport au passé et au présent d'Olivier et de Gaëlle est révélateur en ce sens. Olivier est volubile sur son passé en Haïti et les références au statut socioéconomique aisé de la famille là-bas sont très nombreuses. Par contre, il est plus discret sur la situation familiale actuelle et semble même gêné par ses aspects moins gratifiants (profession du père), car la famille a connu un déclassement social important en quittant le pays d'origine. La situation est inversée dans le cas de Gaëlle. Celle-ci semble plutôt « gagner » en immigrant et elle préfère oublier ou évacuer les souvenirs moins agréables du passé en Haïti (absence des parents, système scolaire moins apprécié) pour raconter plus longuement son vécu actuel.

Ainsi, « raconter son parcours, c'est sélectionner, relier, organiser des épisodes jugés importants par le narrateur » (Demazière 2007, p.7). L'interviewé ne raconte pas une histoire fluide, ordonnée et sensée qui reproduit avec le minimum de déformation, un objet préconstruit dans le passé (Bourdieu, 1986 ; Pineau et Le Grand, 2002 ; Blanchet et Gotman, 2001 ; Cefaï, 2006). Il peut oublier certains événements, car l'enquête rétrospective fait appel au souvenir et expose aux « défaillances de la mémoire » (Demazière, 2007). Il peut aussi passer sous silence, consciemment ou non, ce qui ne correspond pas à l'image qu'il se fait de lui-même ou à l'image qu'il voudrait présenter au chercheur (désirabilité sociale). Il reconstruit son histoire en fonction de sa représentation de lui-même et de la situation dans le passé, dans le présent et ses projections par rapport à l'avenir.

4.1.5.2. L'assimilation du « métier d'élève » et du travail d'apprenant²¹

La connaissance des attentes explicites et implicites de l'école représente une deuxième caractéristique commune aux quatre jeunes en réussite. Ce résultat n'est pas inédit et rejoint notamment les recherches de Bautier et Rochex (1998), Kanouté *et al.* (2008), Meirieu (1993) et Perrenoud (2004). En effet, bien que Laura apparaisse comme une élève qui manque d'assiduité, le discours des quatre jeunes met fortement l'accent sur le travail, l'effort et la persévérance comme les principaux critères de réussite scolaire. Ils consacrent en moyenne deux heures par jour à leurs devoirs. Ce sont aussi des élèves qui ont à cœur de développer de bonnes relations avec les enseignants et le personnel scolaire. Ces derniers les présentent comme des « élèves modèles » qui se démarquent autant par leur implication dans leurs études que par leur collaboration et leur respect des codes sociaux valorisés à l'école.

Les quatre jeunes se distinguent aussi par leur aptitude à faire la part des choses. En effet, bien qu'ils ne cachent pas leurs préférences personnelles (matière, enseignant) et se montrent très critiques vis-à-vis de la forme scolaire et de certaines pratiques enseignantes, ils n'en répondent pas moins aux exigences scolaires. Ainsi, comme souligné par Charlot, Bautier et Rochex (1999), un élève qui ne trouve guère de sens à l'école ou à une matière scolaire n'est pas condamné à y échouer et travailler à l'école/dans une matière n'équivaut pas à y attribuer du sens. Plus encore, Bautier et Rochex (1998) notent :

On aurait en effet tort de penser que les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui sont les plus dociles ou les plus soumis aux exigences ou aux modes de faire des enseignants. Ils se montrent au contraire souvent tout aussi critiques, voire plus, que leurs pairs en difficulté, mais les critiques qu'ils sont amenés à porter, parfois de manière

²¹ D'après Bautier et Rochex (1998) le « métier d'élève » consiste à se conformer aux règles et routines de l'organisation scolaire (logique institutionnelle de cheminement), tandis que le travail d'apprenant consiste à saisir les occasions d'apprendre (logique culturelle d'apprentissage). D'après les auteurs, ces logiques peuvent être corroborées par des pratiques enseignantes conscientes ou non. Ils soulignent : « nos propres recherches nous incitent en effet à penser que les meilleurs élèves ne sont pas tant ceux qui se conforment aux règles et aux routines de l'organisation scolaire et du « métier d'élève », que ceux qui parviennent au contraire, à s'en émanciper en anticipant les savoirs en construction au-delà des routines, en donnant à leur activité un sens cognitif et culturel qui les transcende (Bautier et Rochex, 1998, p.72).

très ironique et très pertinente, aux contenus ou aux modes d'enseignement sont bien plus fréquemment portées au nom même des objectifs qui sont ou devraient être ceux de l'École et de ses professionnels. (Bautier et Rochex, 1998, p.227)

Les jeunes savent également évaluer avec une certaine objectivité leur part de responsabilité dans leurs insuccès et ils se donnent donc les moyens d'y remédier rapidement en mettant en place différentes stratégies (séances de récupérations à l'école, travail personnel, soutien parental/entre amis, etc.).

4.1.5.3. Un du rapport aux savoirs multidimensionnel

Charlot, Bautier et Rochex (1999) ont identifié trois grands idéaltypes de rapport aux savoirs scolaires : l'attachement aux savoirs pour leur valeur intellectuelle et culturelle, l'attachement aux savoirs pour leur valeur instrumentale ou « marchande », le désengagement ou le manque de sens des savoirs. On retrouve ces trois idéaltypes chez les jeunes à des degrés divers, mis à part que le manque de sens ne s'accompagne pas de désengagement et traduit une critique de la forme scolaire. Ainsi, nos résultats rejoignent ceux de Charlot, Bautier et Rochex (1999) quant aux idéaltypes, et confortent les points soulevés par les auteurs ayant plus spécifiquement travaillé sur la forme scolaire et la transmission des savoirs tels Lahire *et al.* (1994), Pépin (1994), Perrenoud (1998), Fabre (2007).

Rejoignant les critiques de ces derniers auteurs, les jeunes dénoncent le contexte et modes d'enseignement/apprentissage qui entraînent un manque de sens de certains savoirs scolaires. Chez Laura en particulier, le rapport aux savoirs scolaires se traduit par un questionnement de la pertinence et de la mise en actes des dits savoirs par l'école. Du point de vue de Laura, l'élève n'a aucune autonomie face aux savoirs et apprentissages scolaires qui sont définis d'avance, sont arbitraires pour certains (les règles de conjugaison) et laissent peu de place à l'expression et l'épanouissement personnels. Pépin (1994) et Fabre (2007) parlent dans le même sens de savoirs scolaires figés, réifiés, chosifiés et fétichisés, et ils appellent à une revitalisation des savoirs formels par l'enseignant pour que l'élève puisse leur trouver du sens. Cette revitalisation des savoirs passe par leur problématisation, c'est-à-dire par un retour sur leur origine et fondement, leur intégration dans le système de connaissances, leurs nouvelles applications, etc.

Laura estime en outre que l'école n'est pas le seul dépositaire de savoirs et qu'on peut apprendre les mêmes choses ailleurs et autrement. Fabre (2003) associe ce genre d'attitudes à une posture postmoderne spontanément relativiste selon laquelle tout se vaut et tout dépend du contexte. L'auteur en appelle à un pluralisme non relativiste qui soit capable de reconnaître la valeur intrinsèque des objets culturels et leur adaptation aux situations, tout en considérant leurs divers niveaux d'élaboration et leur hiérarchisation (ex : s'y connaître en fleurs et connaître la photosynthèse). Mais l'affirmation de Laura ne relève-t-elle pas davantage de la provocation ? La posture très critique de la jeune fille semble finalement traduire un rapport aux savoirs intellectuel plus poussé encore que chez les autres jeunes. Elle est sans doute celle qui justifie le plus promptement l'intérêt de *tout* ce qu'on fait à l'école. Ses attentes assez élevées semblent indiquer qu'elle a identifié ce qui fait défaut et ce qui serait pour le mieux. Mais, ne pouvant changer grand-chose, elle se résigne à faire « son métier d'élève » en se disant « c'est la vie, c'est comme ça et on passe à autre chose ». Au mieux, elle essaie de créer du sens par elle-même lorsque l'enseignement véhiculé ne lui « dit rien ».

Dans le cas d'Olivier, le rapport à l'école et aux savoirs comprend une dimension intellectuelle (avoir une bonne discussion, se distinguer), mais il est à dominante instrumentale. En effet, apprendre à l'école est souvent associée à l'idée d'acquisition et de restitution d'un contenu et le jeune semble davantage préoccupé par l'obtention de bonnes notes que par l'intérêt pour la discipline en elle-même. Le plaisir (gratuit) de découvrir semble surtout se produire en dehors de l'école. Olivier semble avoir compris le « jeu » scolaire, les attentes et les valeurs du milieu dans lequel il évolue et il fait en sorte d'utiliser tous les moyens à sa disposition pour parvenir au résultat attendu/souhaité. L'affiliation à des groupes d'amis, les activités pour alimenter le C.V. et le choix de la profession future suivent en grande partie ce même schéma. On peut dire qu'Olivier est stratégique quelle que soit la dimension de la mission de l'école québécoise considérée : instruire, socialiser, qualifier.

Tel n'est pas le cas chez Laura nous l'avons vu, et non plus chez Gaëlle et Germain. Ils insistent sur l'importance d'obtenir de bonnes notes pour entrer au cégep, mais les

savoirs et apprentissages scolaires ne sont pas subordonnés aux fins socioprofessionnelles. Pour Gaëlle, apprendre est d'emblée associée à l'idée de découverte. Plus on apprend, dit-elle, plus on a la possibilité de se développer intellectuellement, de comprendre notre environnement et d'agir. La jeune fille manifeste un intérêt pour les défis, la stimulation et l'effort intellectuels. Elle souligne à plusieurs reprises qu'elle déteste ne pas comprendre le sens et le pourquoi des choses.

Chez Germain, c'est la passion pour le savoir disciplinaire (biochimie) qui oriente vers le champ professionnel associé (médecine). Le jeune valorise la « culture ». Même lorsque son intérêt est moindre, il tient tout de même à « être bon dans toutes les matières » pour répondre à ses exigences personnelles d'excellence, de maîtrise, d'approfondissement et d'érudition. Il juge les savoirs en termes de satisfaction et d'accomplissement personnels et par ailleurs en termes de distinction, de pouvoir social et économique. Dans tous les cas, le rapport aux savoirs des jeunes est :

Premièrement [un] rapport à des processus (l'acte d'apprendre et ce qui peut spécifier cet acte) et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets culturels, institutionnels, sociaux). Deuxièmement, le rapport au savoir est à la fois relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou inversement, confère du sens à ce qui pour lui présente de la valeur. Le fait que le savoir prenne ou non sens et valeur pour un individu dépend de l'identité de cet individu. (Charlot, Bautier et Rochex, 1997, p.29)

Le rapport à l'école et aux savoirs scolaires des jeunes prend sens par rapport à un projet d'avenir, des modèles et valeurs scolaires/familiaux/sociaux (Charlot, Bautier et Rochex, 1999; Glasman, 2004; Kanouté *et al.* 2008). Par exemple, Laura s'applique davantage en français pour plaire à l'enseignant qu'elle apprécie. Cela montre son besoin d'approbation et d'encouragement, mais aussi la manière dont le rapport affectif à l'enseignant peut influencer le rapport à la discipline. De son côté, Olivier emprunte à son tuteur son discours sur la valeur sociale des mathématiques et le prestige des filières scientifiques en général. Quant à Gaëlle, elle pousse plus loin avec une hiérarchisation des savoirs scolaires (maths et sciences versus éducation physique). Dans ces deux derniers cas, on peut supposer que le discours des jeunes est largement soutenu par l'environnement sociofamilial et par le milieu scolaire lui-même qui cote différemment les disciplines sur leur marché des valeurs (Lenoir *et al.*, 2000). Il faut

souligner dans le même ordre, le « évidemment » de Germain lorsqu'il explique que l'éducation physique et sportive compte parmi ses matières préférées (contrairement à ce que rapporte sa mère). « Évidemment », peut-être parce qu'il convient pour un garçon d'aimer le sport ?

Les jeunes semblent aussi valoriser les matières dans lesquelles ils réussissent bien. Intéressé aux sciences en général, Olivier préfère la chimie à la physique, car il rencontre des difficultés dans cette dernière. De même, Gaëlle valorise les sciences et les mathématiques et beaucoup moins les matières qui ne sont pas de son « domaine » (français et éducation physique). Ses exigences de réussite fluctuent en conséquence selon la discipline. On découvre ici à quel point le rapport à l'école et aux savoirs est intimement lié à l'image que ceux-ci nous renvoient de nous-mêmes comme sujets détenteurs ou non de qualités, de compétences et de savoir-faire (Glasman, 2004; Guichard, 1993). Les chercheurs en motivation scolaire soulignent ce même lien en mettant en exergue la corrélation entre perception de compétence à l'école/dans une matière et intérêt pour celles-ci (Chouinard *et al.*, 2007; Long *et al.*, 2007; Zimmerman *et al.*, 1992). Cette relation, établie également dans d'autres recherches sur le rapport aux savoirs des jeunes en milieu québécois (Hardy, 1994 ; Therriault, Bader et Lapointe, 2011), enrichit la modélisation de l'équipe ESCOL.

Les matières préférées par les jeunes ne sont pas toujours celles dans lesquelles ils estiment apprendre le plus cependant. À l'exception de Laura (qui n'a pas de cours de science au moment de l'entretien), tous attribuent ce mérite aux disciplines scientifiques. À leurs yeux, celles-ci offrent de plus grandes opportunités de découvertes, de possibilités de comprendre et d'agir sur l'humain et son environnement. Ainsi, ils perçoivent plus clairement la pertinence des savoirs scientifiques pour résoudre des problèmes de viabilité (Pépin, 1994). Toutefois, les savoirs scientifiques ne leur permettent pas de résoudre les problèmes de viabilité d'ordre existentiel qui les préoccupent (Laura et Gaëlle) et d'autres savoirs (religieux) sont alors mobilisés.

Plusieurs auteurs ont montré qu'un élève peut élaborer plusieurs rapports (personnel, institutionnel) face à un même objet de savoir (Chevallard et Joshua, 1991; Da Silva,

2004; Maury et Caillot, 2003; Venturini, 2007). C'est le cas quand une interprétation religieuse se superpose à une interprétation scientifique, ou encore quand l'interprétation personnelle s'ajoute à l'interprétation scientifiquement acceptable. Dans certains cas, comme avec Gaëlle, l'élève se montre stratégique et met en avant un rapport au savoir selon le contexte (scientifique à l'école, religieux à l'église ou à la maison). Dans d'autres situations, comme avec Laura, il en résulte une confusion qui déstabilise le sujet. Néanmoins, les deux jeunes filles reconnaissent l'intérêt de ces savoirs au quotidien et elles envisagent toutes deux une carrière dans une filière scientifique (santé). Leurs convictions religieuses n'entraînent pas pour autant une distanciation des savoirs scientifiques en général, tel que montré dans la recherche de Fils-Aimé (2011).

Le discours des jeunes semble opposer les sciences à l'histoire. En effet, tous présentent l'histoire comme la discipline scolaire la moins intéressante (monotone) et la moins utile. Chez Germain, l'identité culturelle semble en outre imprimer une dimension particulière au rapport à l'histoire. Alors que le jeune souligne l'importance du français comme un double patrimoine québécois et haïtien qu'il convient de s'approprier, il se distancie du contenu historique enseigné. L'histoire racontée est pour lui celle d'un tiers. Mais est-ce le jeune qui se distancie de l'histoire enseignée ou est-ce cette histoire qui ne lui fait pas de place ?

D'après Falaize (2006), l'enjeu de l'enseignement de l'histoire à l'école est de prendre en compte l'histoire de tous les élèves et « de faire en sorte de construire un espace savant et scolairement partagé, définissant la construction nationale dans toute sa complexité, sa richesse et ses interactions avec le présent » (Falaize, 2006 p.62). Pour cela, l'histoire doit être perçue comme une histoire commune et non comme un espace d'altérité (« eux »/« nous ») et d'illégitimité. Nous reviendrons sur cette question dans la discussion finale.

4.1.5.4. Les différentes déclinaisons de la réussite scolaire, du désir d'excellence au loisir du détachement

Au-delà des trois grands idéaltypes de rapport aux savoirs, la réussite scolaire a des significations diverses pour chaque jeune. Elle est liée à un projet d'avenir, est

satisfaction personnelle, reconnaissance individuelle, sociale et identitaire. Dans certains cas, la réussite est une priorité à laquelle le reste est assujéti (relations amoureuses) et il s'agit de viser l'excellence (Germain et Gaëlle). Dans d'autres cas, elle partage le devant de la scène avec d'autres intérêts et préoccupations et il importe de trouver un équilibre (Olivier, Laura). De Germain à Gaëlle et jusqu'à Olivier et Laura, on peut parler d'une sorte de gradation du rapport à la réussite scolaire du pôle de *l'excellence* au pôle du *détachement*. Ces résultats sont proches de ceux de Charlot, Bautier et Rochex (1999) qui ont également retracé dans le discours des jeunes différents idéaltypes d'élève : l'intellectuel qui « vit dans ses cours, ne sort pas, ne s'amuse pas », etc., l'élève sérieux qui sait travailler, mais aussi s'amuser et l'élève « traînard » qui ne fait rien.

Autant Germain est axé sur l'excellence et le dépassement de soi, autant Laura s'éloigne de ce schéma par son rapport à l'école et aux savoirs scolaires plutôt « détaché ». Pour l'adolescente, il s'agit d'en faire « assez » sans laisser l'école accaparer toute sa vie. Si elle est affectée par son 36 % en math, elle se moque volontiers de sa mère qui « capote » à cause d'un 61 %. À l'opposé, Germain est « abasourdi » par un 68 % en math (à l'instar de sa mère d'ailleurs), bien qu'il n'ait jamais été en situation d'« échec » scolaire. Tous les protagonistes parlent de l'adolescent avec des mots et expressions qui dénotent une certaine tension dans le rapport à l'apprendre et à la réussite scolaire tels : « orgueil », « défi », « trouver la solution par lui-même », « aller au-delà de ce qui est demandé », « chercher à être le meilleur », etc. Son insatisfaction vis-à-vis des notes en dessous de 80 % montre que la « réussite scolaire » ne se décline pas seulement en termes de notes de passage. Entre ces deux pôles, Gaëlle et Olivier font le pont.

Gaëlle met également l'accent sur les performances élevées. Elle se rapproche de Germain par son volontarisme et sa valorisation de l'excellence, mais la jeune fille est déjà un peu plus économe quant à ses ambitions scolaires et socioprofessionnelles. Ainsi, elle refuse d'adhérer au programme à vocation particulière en mathématiques et sciences (fréquenté par Germain), arguant qu'elle est « juste bonne, mais pas une bolée ». Cette perception de moindre compétence serait-elle l'expression d'un effet de genre (Chouinard *et al.*, 2007; Redd *et al.*, 2001) ? Nous ne disposons pas d'éléments

suffisants pour l'affirmer. Il se pourrait que la jeune fille soit intimidée par cette filière surtout fréquentée par les garçons dans son école (aux dires du directeur de cycle), mais il se peut aussi qu'elle ne veuille tout simplement pas fournir plus d'efforts que son régime actuel. Pressée de mettre en pratique ce qu'elle a appris, Gaëlle ne souhaite pas non plus s'engager dans des filières de formation longue (médecine) et elle envisage de commencer à travailler immédiatement après le cégep. On peut se demander si, outre son désir de commencer à travailler rapidement, Gaëlle ne réfrène pas ses ambitions afin de soulager plus rapidement ses parents à titre d'aînée (contrairement à Germain qui est le benjamin de sa famille). En effet, l'idée d'études longues ne semble pas a priori la rebuter, car elle parle d'y revenir plus tard. Perregaux, Changkakoti, Gremion et Hutter (2008) ont montré que la scolarisation des aînés de familles immigrantes leur fait souvent endosser une part de la responsabilité familiale auprès du reste de la fratrie, en tant qu'éclaireur, passeur ou tuteur. Mais par ailleurs, Germain également se préoccupe du coût des études de médecine et cherche à être rassuré par sa mère. Des recherches montrent que les élèves de milieux modestes envisagent plus souvent des études courtes et des formations qui ouvrent directement sur un emploi sûr, quitte à mettre de côté leurs passions (Thin et Millet, 2005a).

4.1.5.5. La mobilisation familiale

Le rapport aux savoirs des jeunes est fortement influencé par leur contexte familial. De manière générale, leurs parents sont mobilisés pour leur réussite scolaire même si par ailleurs certaines conditions semblent défavorables (Laura). En effet, l'encadrement familial assure constance et continuité face à des conjonctures (migrations, séparations, etc.) qui ont un potentiel d'influence négative par rapport à l'école et aux savoirs. L'encadrement familial prend des formes variées : le discours positif sur l'école, la relation avec l'établissement scolaire, l'aide directe pour les travaux scolaires, les encouragements, la surveillance des fréquentations, la prescription de règles éducatives strictes et claires (Kanouté et Lafortune, 2010).

Chez Olivier et Germain, les parents possèdent une formation universitaire et mobilisent activement leur capital socioculturel dans la réussite scolaire de leur fils. On perçoit

notamment ce soutien dans les périodes de crise et les moments de difficulté par les efforts rapides et redoublés des parents pour que le problème ne s'ancre pas. Les parents d'Olivier font également en sorte que les ruptures soient vécues avec le moins de heurts possible. La mère vient préparer l'arrivée de la famille à Montréal pour que ces enfants ne « souffrent pas trop par rapport au confort qu'ils connaissaient au pays d'origine ». Les propos d'Olivier montrent d'ailleurs que le fait de trouver sur place des proches déjà bien établis est un facteur facilitateur de l'intégration. Les conditions d'arrivée et d'établissement sont donc importantes.

Dans le cas de Gaëlle, les parents n'ont pas un très haut niveau de scolarisation, mais ils n'en sont pas moins actifs dans l'encadrement scolaire de leurs enfants, quitte à faire appel au besoin à un soutien externe. Le côté « proactif » de la mère dans ses relations avec l'établissement scolaire et ses exhortations à la lecture sont des réflexes généralement attribués aux parents à capital plus élevé. Mère adolescente peu scolarisée et initialement peu intéressée à l'école, la maman brise un certain nombre de clichés à cet égard. Les stratégies de la mère de Gaëlle rappellent celles des familles de la catégorie « réussite comme promotion sociale » (Kanouté *et al.*, 2008) qui ratissent très large en termes de recherche d'aide pour consolider le projet scolaire de leur enfant, malgré un capital humain peu élevé.

L'implication scolaire des parents de Laura est également indéniable. D'ailleurs, sans l'intervention opportune de ces derniers, la trajectoire scolaire de l'adolescente aurait pu prendre un tournant différent au retour au Québec d'abord (évitement de la classe d'accueil), puis à l'entrée au secondaire (évitement du cheminement particulier). Parallèlement, ce milieu familial semble contraignant et handicapant à certains égards. Les parents expriment des exigences scolaires élevées, mais les responsabilités familiales confiées à l'adolescente ne lui permettent pas de fournir son plein potentiel de réussite à l'école ni de vivre sa vie adolescente en dehors des sphères scolaires et familiales. Laura critique en outre leur tendance à davantage relever les échecs qu'à souligner les réussites. Les recherches mettent en évidence que les aspirations parentales élevées doivent s'accompagner d'un soutien concret et d'interactions familiales positives

pour des effets positifs sur la scolarité (Beutel et Anderson, 2008; Montandon, 1991, Montandon et Osiek, 1997a). Meirieu (1993, p.149) souligne également qu'« il est important que l'adolescent existe ailleurs, dans des espaces où il puisse échapper tout à la fois aux contraintes de la filiation et celles de l'apprentissage systématique ». Le discours des protagonistes extra-familiaux laisse d'ailleurs entendre que le rapport à l'école de Laura, jusque-là un peu « bohème », mais efficient, pourrait passer au désengagement si les parents ne lâchent pas un peu du lest sur leurs exigences de conformité familiale, scolaire et religieuse.

4.1.5.6. Les impacts de la mobilité familiale

L'immigration, la mobilité transnationale et les déménagements affectent aussi la scolarité des jeunes. De nombreuses recherches ont mis en évidence l'importance de la mobilité, des liens et des réseaux transnationaux pour les familles d'origine immigrée (Vatz-Laaroussi et Bolzman, 2010). La mobilité transnationale traduit des nouvelles stratégies d'adaptation des individus/des familles qui se déplacent pour des besoins divers (rapprochement de la famille, de la communauté d'origine, perception d'opportunités socioprofessionnelles, etc.). Les liens et réseaux transnationaux créés sont décrits comme étant des espaces de solidarité, des vecteurs d'appartenance, de sécurité, d'identité collective et de résilience. Par contre, ces réseaux s'accompagnent aussi d'obligations et sont parfois une contrainte.

Dans le cas de Laura par exemple, cette mobilité des familles est un facteur d'instabilité, car elle ne tient pas compte du calendrier scolaire ni des défis d'adaptation que suppose le passage d'un système scolaire à un autre. Les déplacements de la famille du Québec aux États-Unis, puis des États-Unis vers le Québec (en milieu d'année scolaire) nécessitent à chaque fois une période d'acclimatation aux normes et pratiques (langagières, culturelles et sociales) du milieu. Les résultats scolaires de Laura n'en pâtissent pas irrémédiablement, mais elle redouble en deuxième année aux États-Unis (maîtrise insuffisante de l'anglais) et manque à deux reprises de passer par des structures de soutien à son retour au Québec (classe d'accueil, cheminement particulier). Ç'aurait

été le cas si les parents n'avaient pas cherché à (ou n'avaient pu) contourner ces structures.

Avec Olivier l'immigration d'Haïti vers le Québec entraîne la perte de deux années scolaires suite au classement à l'arrivée et au redoublement qui était peu justifié selon plusieurs enseignants. Kanouté *et al.* (2008) ont montré que certains parents au capital socioculturel élevé remettent plus souvent en cause le système scolaire et parviennent à faire valoir leur point de vue à l'école. De manière peut-être inattendue, la maman de Laura s'est montrée moins craintive du milieu scolaire que celle d'Olivier pourtant mieux dotée en capital socio-culturel. Cette dernière n'a pas osé contester le classement à l'arrivée au Québec ni l'avis de redoublement. Ces épisodes de la trajectoire des deux jeunes invitent à réfléchir sur les procédures de classement et d'orientation. Bien que celles-ci sont fort utiles et nécessaires pour de nombreux élèves, elles peuvent se révéler inéquitables pour d'autres lorsqu'elles sont appliquées de façon systématique ou sans grande souplesse. Dans le cas de Laura, ses capacités d'adaptation et de travail lui ont permis de s'en passer et elle aurait véritablement perdu son temps si elle avait été obligée de s'y soumettre. C'est ce qui semble être arrivé à Olivier.

4.1.5.7. L'influence des pairs

Les déménagements et changements d'école influent également sur la scolarité des jeunes. Avec Germain, ils sont à l'origine d'une baisse d'engagement, car l'adolescent se rebelle contre la séparation avec ses amis. Une fois qu'il parvient à se faire de nouveaux amis à l'école, le sentiment de bien-être augmente et le travail scolaire s'améliore. Plusieurs recherches ont souligné que les relations d'amitié occupent une place centrale dans la vie des adolescents (Bernier, 1997; Claes, 2004). L'école influence directement la constitution et la composition du réseau amical chez les jeunes du secondaire (Bernier, 1997), d'où la frustration provoquée par les déménagements et changements d'école.

Les amis sont également importants pour Olivier qui manifeste un fort besoin d'affiliation, de reconnaissance et de visibilité. Gaëlle et Laura n'ont pas de groupe

d'amis proches, mais les deux mettent l'accent sur l'importance de la socialisation. Elles investissent plus souvent l'église comme lieu de loisirs et de socialisation par rapport aux garçons qui disposent de plus de libertés et ont accès à différents espaces. L'église semble davantage rassurer les parents qui, selon Claes (2004), ont tendance à se montrer plus protecteurs envers les filles et plus restrictifs quant aux libertés qui leur sont accordées.

Finalement, si le capital et/ou l'encadrement familial jouent un rôle important dans le vécu socioscolaire des quatre jeunes, le rôle de l'individu (avec ses caractéristiques singulières) est aussi majeur. Les différences au sein d'une même fratrie sont significatives en ce sens. Nous ne nous sommes pas appesantie sur cet aspect dans la présentation des cas, mais les différents protagonistes et les jeunes eux-mêmes mettent l'accent sur le rapport à l'école contrasté au sein de leur fratrie. Il faut d'autre part souligner l'action d'événements perturbateurs (déménagements, séparations, deuil) et d'autres agents socialisateurs (pairs d'abord, mais aussi tuteurs, église, médias). Glasman (2004) et Thin et Millet (2005a) rappellent que l'individu évolue dans un champ de forces diverses. L'action convergente ou divergente de celles-ci influence plus ou moins favorablement le rapport à l'école et aux apprentissages scolaires.

4.2. Trajectoires des élèves au parcours vulnérable

Les trajectoires vulnérables peuvent être subdivisées en deux sous catégories. Il y a d'une part, deux jeunes présentant des difficultés dans certaines matières, mais parvenant jusque-là à remonter la pente et, d'autre part, deux jeunes en grande difficulté dont le parcours est plus à risque. Nous présentons, dans cet ordre, le récit de Vanessa et Julien, puis de Patrice et Andy. Tous sont de deuxième génération.

4.2.1. Vanessa : « Je pourrais faire mieux, mais... »

Vanessa est âgée de 16 ans et est en quatrième secondaire. Elle vit avec ses deux parents et ses trois frères et sœur. À sa demande, nous téléphonons à sa mère pour lui expliquer les objectifs de la recherche et solliciter son autorisation. La mère accepte, mais souhaite que les rencontres aient lieu à la maison.

Nous n'aurons qu'un seul entretien d'un peu plus d'une heure avec la jeune fille. Elle est timide et il faudra de nombreuses relances pour soutenir le récit. Elle semble en outre un peu gênée par la proximité des autres membres de la famille dans les pièces attenantes. Le même jour, nous rencontrons la mère, puis quelques jours plus tard l'enseignante de français de deuxième secondaire référée comme personne significative à l'école.

4.2.1.1. Image de soi et repères sociodémographiques : « je suis une fille très généreuse... et timide »

Vanessa se décrit comme une fille « un peu patiente, très généreuse, des fois drôle et timide ». Ses parents sont les personnes les plus importantes pour elle. Ces derniers se sont mariés en Haïti puis, après un premier arrêt aux États-Unis, se sont installés au Québec. La maman avait terminé ses études secondaires sans difficulté à ses dires, mais elle souligne : « au lieu de continuer mes études, je me suis mariée et j'ai eu mes enfants ». Elle travaille comme préposée aux bénéficiaires durant les premières années à Montréal, puis décide de rester au foyer pour s'occuper de ses quatre enfants. Ces derniers ne sont jamais allés à la garderie. De son côté, le père n'a pas terminé son secondaire et il travaille comme agent de sécurité. Vanessa semble assez proche de la famille élargie à Montréal. Sans s'étendre sur le sujet, elle évoque les deuils et maladies qui ont frappé ses membres les dernières années.

4.2.1.2. Le récit de la trajectoire socioscolaire : « je suis en voie de réussite »

Lorsque nous l'invitons à nous parler de sa trajectoire scolaire depuis la maternelle, Vanessa répond brièvement que « c'était correct. Les matières étaient faciles, en mathématiques j'avais toujours de bonnes notes ». Au primaire, elle aimait bien l'école et avait toujours hâte de s'y rendre pour « rire, [s'] amuser et dessiner ». Elle nous explique qu'elle était aussi très bavarde et incapable de rester assise longtemps. Certains enseignants la trouvaient « tannante » et elle s'attirait notamment les foudres de l'enseignante de quatrième année. Vanessa souligne : « elle était impatiente et elle me traitait souvent de bête sauvage ». En revanche, l'enseignante de cinquième année se démarquait par sa patience et sa gentillesse. Grâce à celle-ci, Vanessa a eu l'impression

de « passer de mauvais à bon » et est devenue, de fait, « une élève modèle, tranquille, à mon affaire, autonome ».

Suite à une relance l'invitant à poursuivre son récit sur la transition au secondaire, l'adolescente souligne qu'elle était fière de ce moment mémorable parce que « c'est comme si que tu faisais une course et que tu as gagné ». Après une première année au secondaire plutôt tranquille, elle redouble la deuxième secondaire en raison de ses notes insuffisantes en français et en maths. Une nouvelle fois, Vanessa met l'accent sur l'impatience des enseignants :

- Parce que moi je suis quelqu'un qui... comme, je n'apprends pas très vite. Fait que j'ai besoin d'un peu de temps pour mémoriser les leçons. Pis les profs [de français et de mathématiques], eux, ils s'énervent quand tu comprends pas direct. Ils n'étaient pas patients. Quand on comprenait pas direct, ils disaient « vous avez qu'à vous débrouiller tout seuls »...

L'adolescente souligne par ailleurs son stress en situation d'examen. C'était comme « une explosion dans ma tête » raconte-t-elle, « tout se mélangeait et j'oubliais tout ». C'est pourquoi l'année de redoublement, autrement désignée « prolongation », a été très utile de son point de vue :

- Moi je dis tout le temps qu'avoir redoublé, pour moi, c'était une bonne chose. Parce que si je n'avais pas redoublé et que je n'étais pas allée en prolongation, je ne suis pas sûr que je serais en quatrième maintenant. Ça se peut que je serais encore plus bas et que j'aurais encore redoublé [...] En prolongation, on avait plus de profs et plus d'aide et on était moins d'élèves [...] Quand tu es dans un milieu où il y a d'autres personnes comme toi, qui a les mêmes difficultés, tu sens que tu n'es pas toute seule. Alors on pourrait se mettre ensemble pour genre... avancer.

Néanmoins, malgré les progrès réalisés durant l'année de prolongation, les résultats en mathématiques de Vanessa restent insuffisants. Elle a été admise en troisième secondaire, mais a dû reprendre le cours de mathématiques de la deuxième année du secondaire. Un an plus tard, elle conserve ce retard et suit les cours de troisième secondaire tout en étant en classe régulière de quatrième secondaire. La jeune fille se considère comme une élève « en voie de réussite » qui a besoin de s'améliorer davantage en mathématiques pour être vraiment en réussite.

Le récit de la maman conforte le plus souvent le discours de Vanessa. Par contre, alors que l'adolescente se présente comme une élève plutôt bavarde et agitée à ses débuts au

primaire, la mère souligne qu'elle a toujours été « très calme et souvent à part » à l'école. L'enseignante référée décrit également l'adolescente comme une élève plutôt renfermée et en retrait, qui « ne parle pas trop et est plutôt gênée ». Ses problèmes de langage à la maternelle et en première année du primaire l'auraient rendue « encore plus timide et craintive » selon la mère. D'après celle-ci, il a fallu beaucoup d'encouragements de l'enseignante de première année primaire pour que Vanessa sorte peu à peu de son cocon. La maman explique que, grâce à l'intervention de l'orthophoniste, les problèmes d'articulation de Vanessa ont été corrigés assez rapidement. Il semblerait qu'ils aient toutefois entraîné des faiblesses en français conduisant à une nouvelle prise en charge à l'école en groupe réduit durant tout le primaire.

4.2.1.3. Les apprentissages et le travail scolaire : « je suis intéressée quand il y a quelque chose de nouveau à apprendre »

Outre son rythme d'apprentissage relativement lent et la part de responsabilité attribuée aux enseignants, Vanessa reconnaît que le bavardage et le manque de concentration ont également eu des répercussions sur son travail scolaire. Elle était parvenue à rattraper son retard en mathématiques en troisième secondaire, mais, comme elle s'est « laissée distraire » à la troisième étape, ses notes ont chuté à nouveau. L'adolescente estime qu'elle pourrait faire mieux en général dans toutes les disciplines, en consacrant plus de temps à l'étude, en se présentant aux séances de récupération et en étant plus concentrée en classe. À notre demande, elle tente d'expliquer pourquoi elle n'adopte pas ces attitudes :

- Euh... Concentration euh, je ne sais vraiment pas pourquoi. Et les récupérations sont toujours aux heures que je ne peux jamais. Comme, après l'école, je ne peux pas parce que j'ai une heure pour rentrer à la maison. Et aussi, après l'école je m'en vais au gym. Fait que, j'ai d'autres loisirs à faire. Ou sinon quand on me demande des services comme, euh... tresser les cheveux des gens, faire des coiffures, c'est après l'école. Il y a des fois le midi, je peux, mais je n'ai pas envie. Euh... l'étude... des fois je peux oublier mes affaires au casier et j'oublie de les apporter à la maison. C'est pour ça... J'ai aucune idée. J'ai l'impression que c'est la paresse.

Finalement, Vanessa semble avoir une certaine tendance à la procrastination. Elle est bien consciente que pour réussir il faut « se donner des objectifs et les réaliser, faire ce

que t'as à faire et pas juste parler et remettre tout le temps à plus tard ou attendre que ça arrive tout seul ». Toutefois, elle ne semble pas trouver en elle-même la volonté de passer à l'acte. Elle souhaiterait finalement être contrainte à l'effort par un agent extérieur : « ben, par exemple pour les récupérations, il faudrait qu'elles soient obligatoires avec des conséquences quand on ne vient pas. Là c'est sûr que je viendrais ».

La jeune fille dédie une heure environ par jour à ses devoirs, mais, à l'entendre parler, on a l'impression qu'il s'agit surtout d'une routine à laquelle elle se soumet sans grand enthousiasme. Son attitude (ton, gestuel) est toute autre par contre lorsqu'elle évoque sa passion pour les arts plastiques. Elle s'anime et nous raconte :

- Ce n'est pas n'importe quel art plastique, c'est l'art plastique sur ordinateur, avec Photoshop. C'est pas facile [...] ça fera partie de mon futur métier. Je veux devenir designer de robes, je veux dessiner des robes. J'ai déjà commencé à dessiner, j'ai dessiné 35 modèles de robes. Avant j'avais plusieurs choix des métiers. J'avais chirurgienne, infirmière, euh... Obstétricienne. Mais quand j'ai vraiment vu que j'avais plus de talent en arts plastiques, pis que je dessinais mieux les vêtements, j'ai dit ho ! Je vais devenir designer, ça me va mieux et en plus j'ai de bonnes notes en arts plastiques.

En fait, l'adolescente est passionnée par tout ce qui relève de l'artistique et de l'esthétique (dessin, graphisme, coiffure, mode, etc.). Les arts plastiques semblent être la seule discipline scolaire qui suscite réellement son intérêt et elle poursuit avec plaisir les activités entreprises dans ce cours à la maison. Elle aimait bien les mathématiques aussi jusqu'en première secondaire. Toutefois, l'introduction de l'algèbre en deuxième secondaire a jeté une ombre sur cet intérêt. Quant au français, elle a toujours trouvé les cours « plats » et souligne qu'« il n'y avait pas d'action et c'était toujours grammaire, grammaire ». Pour qu'elle soit intéressée à un cours, il faut qu'il y ait « quelque chose de nouveau à apprendre ».

4.2.1.4. Le sens de l'école et des savoirs scolaires : « l'école c'est pour apprendre et recevoir un diplôme »

D'après Vanessa l'école sert « pour apprendre, recevoir un diplôme, avoir un bon métier » afin de pouvoir faire vivre sa famille. Lorsque nous l'interrogeons sur ce qu'elle a « appris » à l'école, l'adolescente évacue complètement les savoirs scolaires et revient

au même discours sur l'importance du diplôme, sans quoi l'école « est comme du temps perdu ». Elle relève que « plus tu apprends, plus ça te fait aller de l'avant », mais, même au terme de trois relances, les apprentissages en question ne sont jamais clairement ciblés et leur portée ou utilité éventuelle semble éloignée dans le temps.

- Apprendre pour moi c'est... C'est comme... Comment dire ? Euh... C'est comme quand tu rentres la première fois à l'école à la maternelle. T'apprends, même si ce n'est pas la grande base... Mais tu apprends quand même une petite base pour que d'année en année, tu apprends des plus grandes choses. Qui sait ce que tu as appris va te servir ?... Quand tu auras fini des études, comme le temps de fonder une famille, ça va te servir... pour ton métier, pour tes enfants, tu vas pouvoir les aider dans l'apprentissage à l'école. Tout ce que tu as appris peut les aider... à évoluer.

Aux dires de Vanessa le plus important qu'elle ait appris à l'école consiste à « faire plus que [ses] attentes ». Sinon, le plaisir d'être à l'école est principalement lié à la perspective de retrouver ses amis.

4.2.1.5. La part de l'autre dans la construction du rapport à l'école : « l'éducation sort de la maison »

D'après Vanessa, « l'éducation sort de la maison » et les parents ont un rôle majeur à jouer dans la réussite scolaire de leur enfant. Dès le début de l'entretien, elle souligne l'implication de ses parents dans sa scolarité, leur disposition à lui venir en aide, même si elle se débrouille toute seule depuis le secondaire. À la maison, ils lui répètent que l'école « c'est la base » et ils feraient tout pour l'empêcher d'abandonner en cours de route.

La jeune fille souligne que c'est grâce à ses parents si aujourd'hui elle en bonne voie de terminer son secondaire, car ils sont soucieux de son éducation et ne sont pas comme des parents « qui ont des enfants et qui les laissent faire ce qu'ils veulent ». La grand-mère est notamment présentée comme un personnage important de la vie familiale et scolaire. C'est elle qui a appris « les bases » (l'alphabet, compter, les couleurs, les mois, les jours...) à Vanessa avant l'entrée à la maternelle et elle sera également son premier soutien lorsque se présenteront les premières difficultés en lecture et en écriture.

Toutefois, l'adolescente estime que la famille peut également avoir un impact négatif sur la scolarité. Elle souligne qu'un milieu où il y a « des chicanes tout le temps » ne permet

pas d'avancer à l'école. Lorsque nous lui demandons si cela a été son cas, elle acquiesce timidement avant d'ajouter que les tensions familiales constantes depuis le primaire sont à 70 % responsables de ses difficultés scolaires.

La maman fera allusion à ces problèmes au cours de l'entretien. Elle estime néanmoins que ces derniers n'ont pas d'impact majeur sur la scolarité de ses enfants, car dit-elle « je suis toujours là pour eux, pour les devoirs, pour les écouter et les encourager. Je suis comme une amie pour eux ». Elle souligne en outre sa collaboration avec l'école, la surveillance des fréquentations, le support apporté par l'église et les autres « bons modèles » de la famille élargie. Elle est surtout anxieuse vis-à-vis de l'influence externe et c'est à ce niveau qu'elle multiplie la surveillance. Quant aux difficultés de Vanessa, elle en est très bien informée, mais juge les résultats de sa fille globalement satisfaisants, notamment par rapport à ceux d'autres enfants de la famille. Elle explique avec un sourire : « Vanessa a des difficultés en algèbre. Je l'encourage à faire des efforts, mais je sais que ce n'est pas facile. Moi aussi j'avais de la difficulté en algèbre au secondaire ». Elle n'a pas de doute que Vanessa obtiendra son diplôme.

L'enseignante de français référée partage également cet avis. De son point de vue, Vanessa manque surtout de confiance en elle. D'ailleurs, la valorisation de soi a été l'un des éléments travaillés avec l'adolescente durant toute l'année de prolongation et a constitué l'un de ses gains les plus importants.

- Je pense que c'était beaucoup une question d'estime d'elle-même à l'époque, elle ne croyait pas en elle. Elle ne prenait pas l'initiative de faire quelque chose. Ça lui prenait du temps avant d'embarquer et de faire les choses. Elle n'était tellement pas sûre d'elle que parfois, elle commençait quelque chose, pis... Des fois elle attendait trop pour faire le travail. Je me souviens ce n'était pas l'orthographe qui était difficile, mais c'était de mettre ses idées en place. [...]C'est sûr qu'elle pourrait faire mieux si elle était moins paresseuse et si elle avait plus de confiance en elle. (Enseignante de français, année de prolongation de deuxième secondaire)

Ce manque de confiance en soi prendrait notamment source dans la famille d'après l'enseignante qui explique :

- Je pense que sa mère était là, mais son père... les fois que j'en ai entendu parler, elle avait beaucoup de difficultés avec son père. À un moment donné, elle est arrivée et elle pleurait. Parce qu'elle s'arrangeait d'une certaine manière et lui considérait ça comme... en fait il la dénigrait beaucoup. Pis pourtant, c'est une

petite fille qui pourrait faire plein de choses, qui pouvait se développer. [...] Elle faisait tellement attention à elle [...]. Mais elle s'arrange tellement bien que c'était impossible de ne pas lui dire « Vanessa t'es bien belle, ho ! c'est bien beau ce que tu portes là, ta coiffure est belle ». Et parce qu'elle faisait attention à elle, j'ai l'impression que l'image du père c'était qu'elle est une fille de la rue. Il voyait ça comme ça et c'est ce que Vanessa nous disait. Et ça lui faisait beaucoup beaucoup de peine. On essayait de lui dire, bon des fois les papas sont comme ça, que pour lui il pense te protéger... (Enseignante de français, année de prolongation de deuxième secondaire)

Pour l'enseignante il y a un « déséquilibre » à cet égard dans la famille. Car tandis que Vanessa qui « essaie de suivre son chemin correctement » s'attire les foudres de son père, la sœur aînée faisait à l'époque « tout ce qu'elle voulait, toutes sortes de choses qu'on ne veut pas que les ados fassent » et avait l'air d'avoir complètement échappé au contrôle parental. D'après l'enseignante, la sœur « attirait toute l'attention et prenait toute la place » et Vanessa avait été « oubliée ». Il nous a en effet semblé durant les entretiens avec Vanessa et sa mère que la sœur occupait une place significative dans le discours et dans la vie familiale.

4.2.2. Julien : « on apprend à l'école mais en même temps on n'apprend pas vraiment »

Julien a 16 ans et est en quatrième secondaire. Il vit avec sa mère et son demi-frère âgé de 10 ans. Nous rencontrons le jeune à la fin du mois d'octobre 2010. Il nous est référé par l'intervenant communautaire comme un élève en réussite scolaire et il se présente lui-même comme tel. Ce n'est que quatre à cinq mois plus tard, après les entretiens avec la mère et l'enseignante, que nous apprenons que son parcours socioscolaire est en réalité assez vulnérable.

Avant cela, néanmoins, certains comportements du jeune avaient suscité notre perplexité. Par exemple, alors qu'il nous assure de son intérêt à prendre part à la recherche, il reporte à la dernière minute chacun des deux entretiens. Il propose de nouvelles dates « sans faute », mais semble surpris lorsque nous les lui rappelons, se décommande à nouveau ou ne donne aucun signe de vie jusqu'à un rappel de l'intervenant communautaire. Au premier entretien, nous avons l'impression que le

jeune est à la fois peu assuré et sur ses gardes, et qu'il se donne des mécanismes de contrôle du cadre d'entretien. Le premier entretien sera, somme toute, assez fastidieux.

À la suite des deux entretiens avec le jeune, nous avons rencontré sa mère, son enseignante de musique de première à quatrième secondaire et un intervenant qui l'a accompagné à l'aide aux devoirs de la quatrième année primaire à la première secondaire.

4.2.2.1. Image de soi et repères sociodémographiques : « je suis un gars tranquille et respectueux »

Julien se décrit comme « un gars tranquille et respectueux » qui obtient de bonnes notes et n'a pas de problèmes à l'école. Il dégage en effet une impression de grande tranquillité, bien qu'il se montre par moments assez vif et impétueux. Le jeune a l'air de beaucoup se soucier de la perception dont il jouit auprès d'autrui. Ainsi, il souligne l'importance de réussir à l'école et de ne pas avoir un « mauvais regard » de ses professeurs et de son directeur. Plusieurs fois au cours des deux entretiens, il critiquera d'un ton assez sévère les élèves « vagabonds qui ont les pantalons toujours baissés [...], qui fument, qui se prennent pour quelque chose, mais qui ne sont rien ». Contrairement à ces derniers, Julien estime qu'il est un élève plutôt du genre « timoun » (terme créole signifiant enfant, mais qui dans ce contexte fait référence à une attitude de respect et non arrogante envers les adultes) et sa bonne attitude lui vaut l'estime des enseignants et du personnel scolaire en général. Ses amis sont d'ailleurs, comme lui, sérieux et intéressés à leurs études. Il cite ceux-ci comme les personnes les plus importantes de sa vie et il affirme que, sans eux, il aurait l'impression qu'il lui « manque une partie » de lui-même.

Sa mère occupe également une place très importante : « C'est plus ma mère qui était là pour moi, pour m'encourager et pour que je réussisse dans la vie ». Il a généralement de bonnes relations avec elle, mais « ça dépend des jours » ajoute-t-il, car les tâches ménagères sont parfois un sujet de mésentente. Les parents de Julien se sont séparés depuis quelques années. Il semble être en froid avec son père. Il déclarera un peu plus loin, d'un ton passablement désabusé, « il n'y a aucun membre de ma famille à qui je

parle [pour me confier]. Parce que je ne leur fais pas confiance. Pis dans mes amis, il y en a juste une à qui je parle. Présentement, elle a déménagé, je la vois rarement ».

La maman est arrivée au Québec à l'âge de 17 ans. Elle a terminé son secondaire au secteur des adultes et a complété différentes formations courtes (6 mois à un an), mais sans vraiment travailler dans les domaines en question. Elle occupe des emplois temporaires. Julien présentera d'abord ses parents comme des « docteurs ». De fil en aiguille, il finit par révéler en tergiversant que sa mère est « genre préposée, mais docteur en même temps » et qu'elle « fait des opérations avec les membres de l'équipe, mais parfois fait la secrétaire à l'hôpital quand elle a du temps libre ». Quant à son père, il nous apprend finalement que celui-ci est plutôt concierge.

4.2.2.2. Le récit de la trajectoire socioscolaire : « j'ai de bonnes notes, mais en mathématiques j'ai plus de travail »

Julien affirme avoir « vraiment tout oublié » de sa scolarité primaire, si ce n'est les récréations. Ses souvenirs scolaires marquants se rapportent tous à des activités réalisées hors de la classe et il raconte avec plaisir les visites au complexe sportif du centre Bell et au centre des sciences de Montréal au primaire, et le voyage à New York au secondaire. Il faudra quelques relances avant qu'il en arrive à évoquer brièvement des apprentissages scolaires pour souligner qu'il a « toujours réussi avec de très bonnes notes », malgré quelques lacunes en mathématiques. Il mentionne notamment ses remarquables résultats (« cote R+ partout ») aux examens officiels de fin d'études primaires.

Le jeune remarque qu'il faut faire plus d'efforts pour réussir au secondaire, mais, là encore, il passe rapidement sur la question des apprentissages scolaires en résumant : « j'ai de bonnes notes, mais en mathématiques j'ai plus de travail ». Lorsque nous l'invitons à nous parler de la nature de ses difficultés en mathématiques, il nous assure qu'il arrive tout de même à passer ses cours avec des notes qui se situent « au-delà des 60-65 % ». Sa pire note en mathématiques (54 %) remonte au deuxième secondaire, mais depuis, il a « plus de facilité ». Quant aux autres disciplines (français, anglais,

sciences et histoire), ses performances sont habituellement dans l'intervalle des 80-85 % à ses dires.

Finalement, Julien estime que son secondaire a été « tranquille » et il revient sur son sujet de prédilection : les élèves qui niaient et dérangent, les jeunes du quartier qui font n'importe quoi et dont les comportements se répercutent sur la réputation de l'établissement scolaire. Il semble d'ailleurs partagé entre l'envie de changer d'école pour échapper à cette réputation et le désir de rester au même endroit afin de conserver les bonnes relations établies et de profiter des « belles activités ».

La mère et l'enseignante de musique référée signalent de leur côté que l'adolescent a des difficultés importantes en mathématiques. D'après la mère, il aime l'école et veut réussir, mais comme elle, il n'a jamais aimé les mathématiques et ses difficultés l'amèneront à redoubler la quatrième année primaire. Les enseignants du primaire pensaient alors que Julien avait seulement peur de la matière, compte tenu qu'il réussissait bien dans toutes les autres disciplines. La mère engage un tuteur privé pour aider le jeune qui réalise en effet quelques progrès. Mais faute de moyens, elle devra y renoncer au bout d'un an et se tourner vers un organisme d'aide aux devoirs du quartier. Julien a fréquenté l'organisme jusqu'en première secondaire, soit jusqu'au départ de l'intervenant en charge du programme sans qui « ce n'était plus pareil » (selon le fils, mais aussi la mère- l'intervenant est référé comme personne significative). L'école prend alors le relais en deuxième secondaire, avec une aide personnalisée. Toutefois, la mère estime que le soutien de 30 minutes par semaine est loin d'être suffisant. L'enseignante référée affirme pourtant que Julien reçoit une aide individualisée avec un enseignant ressource « plusieurs heures par semaine » et, par ailleurs, il aurait droit à plus de temps durant les examens pour favoriser sa réussite. Toujours est-il que la mère reste globalement insatisfaite de l'encadrement scolaire offert à son fils depuis le primaire, et elle a « sérieusement peur » pour son avenir. En effet, Julien est en train de reprendre le cours de mathématiques de troisième secondaire et, considérant ses résultats encore insuffisants, l'école a averti qu'il n'aurait pas son diplôme en cas de nouvel échec. Au moment de l'entretien (avril 2011), la mère est en pourparlers avec le directeur pour

savoir s'il doit redoubler afin d'augmenter ses chances à cet égard. Elle souligne que Julien « vit très mal la situation ».

4.2.2.3. Les apprentissages et le travail scolaire : « apprendre c'est retenir la réponse qui va avec la question »

L'adolescent est assez louangeur en ce qui concerne ses aptitudes scolaires et intellectuelles. À ses dires, il n'a jamais eu besoin d'aide pour réussir et que « ça [lui] vient naturellement » parce qu'il est très intelligent, aime étudier, apprend vite et a une bonne mémoire. Il insiste beaucoup sur l'importance de la mémoire dans l'apprentissage. Fidèle à ce discours, Julien estime qu'apprendre c'est « retenir la réponse qui va avec la question ». Tout commence en classe avec l'explication du professeur et l'écoute attentive de l'élève qui enregistre cette explication. Puis, à la maison, l'élève reprend les notes de cours en étudiant « la question et puis la réponse » et s'attèle à ses devoirs qui servent à « faire rentrer les choses dans la tête plus facilement ». Dès son retour à la maison, avant de commencer toute autre activité, le jeune consacre entre 30 minutes à une heure à ses devoirs.

Il affirme aimer toutes les matières, à l'exception des mathématiques. Un peu en contradiction avec ses déclarations antérieures sur son intérêt pour l'étude, il souligne qu'il préfère néanmoins les matières qui n'exigent pas trop de travail. Ainsi, ses matières préférées sont l'éducation physique et la musique. Julien se trouve « super bon » en musique et il nous informe qu'il a été accepté récemment dans une ligue. D'après le jeune, la pratique de la musique l'a rendu « plus alerte » (parce qu'elle développe la mémoire) et lui a permis de réaliser de meilleures notes dans toutes les matières. En comparaison, il s'ennuie souvent dans les cours de mathématiques et de français et il critique la routine scolaire et les enseignants qui « font juste ce qu'ils ont à faire » et se réfugient derrière cette routine.

En maths des fois, t'as pas envie de travailler, tu t'assois, et t'attends que la cloche sonne. Pis là, à part ça, il y a français. Quand le prof est de bonne humeur, il nous enseigne bien, il nous fait rire. Pis il y a des fois où il nous crie dessus et tu as l'impression que le cours va être long, qu'il va être plat. Parfois c'est la même routine, « sortez vos manuels à la page X, prenez votre agenda, faites votre lecture, placez votre signet, 20 minutes de lecture... ». Dès que tu arrives, tu vois le plan du cours au tableau. Pis là, tu t'assois, tu fais tes lectures pendant 20 minutes. Pis le prof dit toujours « rangez vos manuels, placez

vos signets à la place où vous êtes rendus ». Il fait la même chose. Il y a une routine qu'il fait pendant plusieurs semaines. Et des fois il change de routine, il change de romans.

S'il pouvait changer l'école, Julien fixerait la durée des cours à 30 minutes et les alternerait avec un temps de détente de même durée. Mais, en premier lieu, il souhaiterait changer les enseignants ou pouvoir télécommander leurs comportements pour qu'ils deviennent au besoin « gentils, calmes, cools, drôles... ». Son professeur d'histoire est présenté comme un modèle d'enseignant qui sait à la fois bien transmettre la matière, intéresser les élèves et se faire proche d'eux. Julien apprécie notamment le fait que celui-ci utilise souvent des films et vidéos :

- En histoire, quand on écoute un film c'est plus intéressant, on apprend mieux. On comprend mieux les événements qui se sont déroulés. Quand il explique, des fois c'est compliqué parce qu'on ne comprend pas dans quel univers narratif ça a été fait et tout, on ne sait pas comment ça se déroulait les choses qui se sont passées en 1865. Dans le livre ils vont juste montrer une carte du monde, comment ça a été fait, mais ils ne vont pas te montrer l'endroit exact. Mais quand on te montre un film, tu le vois mieux, tu vois les choses, tu vois comment le monde parlait, comment les gens étaient, comment ils s'habillaient, comment ils se défendaient. Tu vois les événements comment ils ont été faits, comment les personnes ont réagi face à cet événement-là. Ça joue sur ton comportement, sur la vision que tu as des autres, de l'endroit où tu vis.

Le jeune est également très sensible à l'utilisation des TICs (technologies de l'information et de la communication) à l'école et il estime que le « smart board » ou tableau interactif permet de mieux « faire passer » le cours, en plus d'être « cool, chill » et plus intéressant que le tableau ordinaire.

4.2.2.4. Le sens de l'école et des savoirs scolaires : « l'école c'est pour l'avenir et le métier futur »

Par les propos précédents sur l'histoire, Julien touchait à la question de la valeur intellectuelle et sociale du savoir scolaire. Pourtant, il occulte entièrement cette dimension lorsque, au second entretien, nous l'invitons à se prononcer explicitement sur le sens de l'école, des savoirs et apprentissages scolaires.

D'après le jeune, l'école est très importante pour « l'avenir et le métier futur ». Dans le même ordre d'idées, les savoirs et apprentissages scolaires servent avant tout « pour avoir une note au bulletin » et ultérieurement pour une activité professionnelle. Sans s'attarder sur toutes les disciplines scolaires, il relève par exemple que la maîtrise de

l'anglais représente « un atout au travail » et si quelqu'un dispose de connaissances en sciences, il peut être un bon médecin. Dans son cas, il s'agit d'avoir de belles notes pour pouvoir s'engager dans une carrière de basketteur professionnel :

- Plus tard quand je vais rentrer au collège, dans un an et demi, euh... Ça va me permettre, si je veux entrer dans le domaine du sport, mon bulletin du secondaire me permettre d'entrer plus facilement dans une équipe sportive. Et plus tard si je veux entrer dans la NBA, s'ils veulent voir mes notes et que si j'ai de belles notes ils vont m'accepter plus vite que si j'ai de mauvaises notes et que je traîne toujours dans la rue. [...] Lorsqu'ils te proposent pour te trouver une place dans une équipe et que tu es bon et que tu as de belles notes, ils vont t'accepter plus vite.

En dehors de l'intérêt professionnel, les matières scolaires peuvent aussi « aider dans les expériences de la vie, des choses de la vie quotidienne, comme si je dois mettre de l'eau de javel et un autre détergent ensemble ». Sinon, Julien estime qu'il n'a rien appris d'important à l'école. L'école lui a surtout permis de se rendre compte qu'il est « intelligent ». D'après le jeune, les apprentissages les plus importants sont le fruit d'expériences qui ont eu un impact sur la vie personnelle de l'individu et ont modifié sa perception des choses et son comportement. Ainsi, un élève apprend d'un enseignant qu'il respecte et qui l'incite à s'engager dans ses études. Finalement, en guise de bilan de savoirs, le jeune explique en entretien :

- On apprend à l'école, mais en même temps on n'apprend pas vraiment, parce qu'on n'apprend pas des leçons... comme des expériences de la vie. À l'école, tu vois la même chose, mais tu n'en tires pas de leçons [...] Eh bien moi ce que j'ai appris d'important c'est que, dans la vie, il ne faut pas se laisser piéger. Il ne faut pas se laisser faire. Il ne faut pas se laisser impressionner. Il ne faut pas comme, juger les autres pour ce qu'ils ne sont pas. [...] Il ne faut pas se laisser impressionner par un examen surprise par exemple ou parce que quelqu'un a l'air intelligent. Ne pas juger c'est-à-dire que des fois tu peux voir quelqu'un qui a l'air de... vagabond, mais au fond il ne l'est pas. Comme parfois tu vois quelqu'un de gentil qui est toujours dans son coin, mais il ne faut pas le sous-estimer. Tu ne sais pas qu'est-ce qu'il peut faire dans la classe, tu ne sais pas s'il est vraiment smart ou... Tu ne sais pas si je ne peux pas te surpasser dans certaines choses. C'est pour ça qu'il faut les laisser tranquilles.

Nous nous rendons compte que ce passage laisse finalement entrevoir une part importante du vécu du jeune sur laquelle les protagonistes interviewés mettront l'accent.

**4.2.2.5. La part de l'autre dans la construction du rapport à l'école :
« si je lâchais l'école ma mère n'aurait plus confiance en moi ».**

Bien qu'il considère que ce sont surtout des efforts personnels (l'étude et la mémorisation) qui influencent sa trajectoire scolaire et sont la clé de la réussite, Julien reconnaît que plusieurs personnes lui ont offert leur soutien à un moment donné. Il a notamment reçu de l'aide en mathématiques d'un de ses cousins plus âgé de l'enseignante de mathématiques de première secondaire et de l'un de ses amis qui « a toujours en haut de 90 % » dans cette matière. Le jeune ne parle pas de sa mère comme d'une aide importante au niveau des devoirs. Toutefois, il souligne le soutien moral qu'elle apporte et perçoit clairement toute l'importance qu'elle accorde à l'école. Il explique : « je crois que si je lâchais l'école... ma mère n'aurait plus confiance en moi. [Silence] puis euh... elle allait m'ignorer ».

La maman tient en effet à ce que ses deux garçons réussissent à l'école. C'est pour cette raison qu'elle écarte tous les emplois qui ne lui permettent pas d'être de retour à la maison avant la fin des classes pour assurer le suivi scolaire. Elle précise : « je veux être là avant qu'ils arrivent pour qu'ils ne traînent pas sans que je le sache. Je fais les devoirs avec eux, je vérifie si les devoirs sont faits sans faute ». Depuis 15 ans, elle cotise pour la bourse d'études postsecondaires de Julien et elle l'encourage à travailler pour réussir, car « sinon c'est de l'argent perdu ». Elle est rassurée qu'il ne soit pas « du genre à rater l'école ou à être en retard ». En fait, les trois protagonistes rencontrés s'entendent pour dire que le jeune semble vouloir réussir à l'école. Tandis que l'intervenant le trouve « passablement intelligent », l'enseignante de musique relève qu'il a une force et un orgueil qui le poussent à continuer malgré ses difficultés.

C'est par l'enseignante que nous apprenons une part jusque-là méconnue du vécu du jeune. Elle signale que Julien avait beaucoup de mal à entrer en relation avec les autres qu'en première secondaire. Malgré de nets progrès, il resterait un jeune un peu en marge qui a de la difficulté à « prendre sa place » :

- Les premières années, il était vraiment ostracisé. On le regardait et on riait de lui. Et lui, il n'était vraiment pas capable d'en prendre. Aussitôt que quelqu'un le regardait, le critiquait, passait un commentaire, c'était « grrr », il se levait, prêt à

sauter dessus [...] Ça reste quelqu'un qui est seul, ce n'est pas le garçon le plus populaire. Je me questionne sur le fait qu'il a des vrais amis. [Enseignante de musique de première à quatrième secondaire]

Au courant de l'année scolaire, en réunion de professeurs, l'enseignante a appris que le jeune était atteint d'un trouble d'apprentissage d'origine neurologique qui expliquerait à la fois ses difficultés scolaires et de la communication. Un peu désolée de ne pas en avoir été informée plus tôt, l'enseignante souligne néanmoins que ses collègues et elle-même se sont trouvés confortés dans leurs observations en apprenant la nouvelle.

La maman ne fera pas mention de ce trouble, mais à l'instar de l'enseignante et de l'intervenant référés, elle racontera les déboires de Julien avec certains camarades. Selon l'enseignante, malgré son désir apparent de se démarquer par un comportement irréprochable, il est arrivé à Julien de « prendre des poses pour avoir l'air cool ». Dans le même sens, l'intervenant qui est resté proche de la famille signale que « dans ses rapports avec les autres jeunes en général, il veut prouver des choses, il veut plaire, il veut relever des défis... où on pourrait questionner son jugement ». L'intervenant relatera certains incidents pour appuyer ces dires et signalera au passage qu'il a eu à accompagner la mère à l'école à ce sujet. Il ressort des propos des trois protagonistes que le jeune est assez influençable et, à certaines reprises, des camarades auraient profité de sa crédulité ou lui-même se serait laissé entraîner dans des situations éventuellement à risque pour lui. La maman reconnaît que ces situations l'ont rendue encore plus « protectrice ». Elle se dit frustrée de ne pas pouvoir offrir un meilleur encadrement scolaire à son fils en ayant recours à un tuteur privé. Elle se désole d'autant plus de l'insuffisance de ses moyens financiers qu'elle n'a, à ses dires, jamais manqué de rien durant son enfance. Elle aurait voulu que Julien fasse des études de médecine. À son grand regret, les difficultés en mathématiques font sérieusement obstacle à ce projet.

Finalement, il semblerait que les trois protagonistes mesurent difficilement le niveau de difficultés scolaires réel du jeune, la part du trouble neurologique, de l'effort et de l'assiduité. D'après l'enseignante référée, ses collègues se plaignent du manque d'assiduité de Julien aux séances de récupérations. La mère souligne de son côté, qu'il n'écoute pas toujours et pourrait faire mieux, car il a obtenu de meilleurs résultats (65 %) récemment en mathématiques en s'appliquant davantage. L'enseignant de

mathématiques l'aurait d'ailleurs assuré que le jeune « peut réussir, car il est doué dans toutes les autres matières ».

En fin d'entretien, Julien nous dira qu'il espère entrer au cégep puis à l'université, mais qu'il « ne sait pas si ça va arriver ». Il compte de toute façon « travailler fort » pour intégrer une équipe de basket professionnelle et espère que ça va « l'emmener loin ». Avec l'aide de sa mère et d'un oncle des États-Unis, il s'est trouvé un stage de basket pour l'été.

4.2.3. Patrice : « je détestais l'école... à un moment donné, on m'a lâché »

Patrice est âgé de 17 ans et vit avec sa mère et son frère plus jeune que lui. Depuis la rentrée, il suit le programme d'Initiation à la Formation Professionnelle (IFP3) qui s'adresse aux élèves de troisième secondaire poursuivant leur formation académique tout en explorant la formation professionnelle. Les cours sont les mêmes qu'au régulier, mais un plus grand nombre d'heures est consacré aux matières de base.

Nous réalisons deux entretiens avec le jeune au courant du mois d'octobre. Il se montre très ouvert et répond clairement aux questions, mais il manifeste aussi sans détours son désir de ne pas s'étendre sur certaines questions familiales. Il semble avoir assez de recul par rapport à son expérience socioscolaire et nous raconte chronologiquement sa trajectoire, en revenant au besoin sur certains événements antérieurs. Lors de la prise de contact, il avait mentionné, dans la colonne « classe fréquentée » de la fiche de renseignements, « IFP3-4 » [IFP3 et IFP4]. Toutefois, un peu évasif en ce qui concerne ce programme, il se présentera comme un élève du régulier tout au long de l'entretien.

À la suite des entretiens avec le jeune, nous avons rencontré sa mère, puis un surveillant de l'école référé comme personne significative. Une enseignante de français (d'origine haïtienne) avait été référée en premier choix, mais celle-ci n'était pas disponible pour l'entretien.

4.2.3.1. Image de soi et repères sociodémographiques : « je suis une personne très sociable »

Patrice se perçoit avant tout comme « une personne très sociable » que ne freine aucun préjugé et qui prend les devants dans les relations sociales. Il souligne qu'il vient d'une « belle et grande famille » où les membres sont très liés et unis. Ce faisant, il nous décrit l'écoute et l'entraide réciproques entre sa mère, son petit frère et lui-même, mais aussi les bonnes relations établies au sein de la famille élargie, partagée entre Montréal et les États-Unis. Patrice se sent particulièrement proche de deux cousins plus âgés qui semblent jouer un rôle de mentor auprès de lui.

La mère de Patrice est arrivée au Québec très jeune, avec ses parents et ses frères et sœurs. Après l'obtention de son diplôme d'études secondaires, elle a suivi des études d'auxiliaire-infirmière et a commencé à travailler à ce titre. Toutefois, depuis quelques années, elle a opté pour une combinaison d'emplois qui lui offre un horaire souple afin d'être disponible pour ses enfants.

Patrice a peu de contact avec son père qui demeure en Haïti. Pour l'adolescent, son ex-beau-père reste son modèle. Il souligne : « que le père de mon petit frère soit là, c'est ça qui a rendu les choses meilleures pour moi. Maintenant j'ai un exemple, un modèle masculin pour devenir un homme plus tard ». Le jeune estime en effet qu'il est très important pour un garçon d'avoir des modèles du même sexe, car « une femme ne peut pas faire d'un garçon un homme ». Il se trouve d'ailleurs « rebelle parfois en tant qu'ado » vis-à-vis de sa mère et souhaiterait davantage l'écouter.

4.2.3.2. Le récit de la trajectoire socioscolaire : « mon parcours a été assez compliqué »

Le récit de la trajectoire socioscolaire de Patrice commence avec les deux années passées en Haïti avec ses grands-parents, entre l'âge d'un an et trois ans. Sa mère l'y avait envoyé le temps de se remettre d'un problème de santé, mais tous deux expliquent que le retour à Montréal a été très difficile parce que Patrice s'était habitué à ses grands-parents et à la vie en Haïti. La mère souligne qu'il adorait son grand-père. Le jeune relève de son côté qu'il ne parlait « aucun français » à son retour et ne pouvait se faire comprendre. Par ailleurs, le fait qu'il était agité et ne pouvait rester en place signera, à

ses dires, le début de tous ses problèmes. D'après la mère, les éducateurs à la garderie se plaignaient du comportement incontrôlable de son fils. Le suivi pédiatrique et psychologique recommandé en conséquence en vient rapidement au diagnostic de troubles d'attention avec hyperactivité et à une prescription de médicament jusqu'à la deuxième année du secondaire.

Malgré ses mesures, les années du primaire sont tendues. Patrice est très souvent exclu de la classe, il a des retenues et a été suspendu « des milliards de fois » selon ses propres mots. Ses souvenirs d'école les plus négatifs se rapportent au temps passé « au piquet » :

- Il fallait rester sur le mur sans bouger, c'est ça que je haïssais le plus [...] Il y avait un système, le billet blanc. Si on fait des mauvaises actions comme par exemple lancer des objets ou dire des mauvais mots, vraiment tout ce qui est mauvais, qui est nuisible à l'école, on avait un billet. Quand on en accumulait trois, on avait une retenue. Alors une année, je pense que j'en ai eu 46 ! Mon Dieu ! J'étais rendu que c'était même plus un billet blanc, c'était une grande feuille bleue...

Dans ces circonstances, ses relations avec les enseignantes sont aussi très difficiles. Le jeune raconte qu'il s'entendait « comme chiens et chats » avec l'enseignante de première année et que celle de troisième année « s'acharnait » sur lui. Tout en critiquant le manque de modération de certains enseignants, Patrice « assume » sa part de responsabilités et reconnaît qu'il « n'écoutait pas et les envoyait promener ». Ce serait le redoublement de la quatrième année (accompagné d'un changement d'école) qui, en provoquant un sursaut, l'incitera à changer :

- Quand j'ai redoublé ma quatrième année ça a vraiment été l'année la plus difficile... Je me sentais vraiment mal, car tous mes amis m'avaient dépassé. Et alors je me disais il faut que je travaille plus dur, plus fort. Alors j'ai vraiment commencé à me concentrer en classe, à arrêter de niaiser. C'est là que ça a commencé à changer pour moi. C'est là que j'ai vraiment mis tout mon 100 % dans mon travail.

Sensibilisé au fait que l'école avait un impact sur son avenir, Patrice essaie de remédier à ses difficultés en français et en mathématiques avec l'aide de sa mère et d'autres membres de la famille. Le jeune réalise également que les mauvaises relations de départ avec les enseignants ont énormément « travaillé » ses échecs scolaires et il fait en sorte de « développer une meilleure chimie » avec ceux-ci. Son enseignant d'éducation physique de la quatrième à la sixième année fera partie de cette nouvelle vague

d'enseignants avec qui il va particulièrement bien s'entendre. Il faut signaler qu'il considère qu'une meilleure mixité des enseignants serait profitable aux garçons, car, il y a dit-il, « trop de profs femmes à l'école, trop de femmes autour de moi et dans ma tête ». L'enseignant d'éducation physique lui suggère d'investir son trop-plein d'énergie dans le sport et effectivement Patrice s'implique dans l'équipe de basket de l'école et remporte avec elle une médaille de bronze dans un tournoi interscolaire. Il raconte : « j'étais content parce qu'on a commencé à me reconnaître et à m'apprécier à cause de ça. C'est vraiment le moment le plus marquant de ma vie ». Le jeune souligne également le soutien apporté par la psychologue scolaire, dans le cadre du suivi réalisé de la deuxième à la cinquième année primaire (ou quatrième vu le changement d'école ?). Grâce à celle-ci, il semble être parvenu à cibler l'origine de son comportement inadéquat à l'école :

- À la maison parfois ça allait mal. Alors toute l'agressivité que j'accumulais à la maison, à la place de me calmer, je le relâchais à l'école. Je me disputais souvent avec ma mère [...] Ça s'est amélioré à partir de 5e année. Ma mère a commencé à se relâcher un peu parce qu'elle a vu pourquoi j'avais autant d'agressivité.

L'entrée au secondaire marque un nouveau tournant important pour Patrice. Après les épisodes moins glorieux du primaire, il était fier de présenter une image plus positive à sa mère et son beau-père. Le jeune avait souhaité aller dans la même école secondaire privée que l'un de ses cousins, mais n'a pas été accepté après l'examen. Il a donc dû se tourner vers l'école secondaire du quartier qui le rebutait un peu par son apparence extérieure de « prison » et son fonctionnement quasi militaire :

- Ça avait l'air d'une prison. Ça avait l'air sale, il n'y avait pas de belles couleurs, les barrières des casiers étaient comme les barrières d'une prison. Les professeurs ressemblaient à des policiers, la sécurité c'était la police aussi avec leur uniforme. Il y avait toujours des règles, des autorités. On n'avait pas le droit de courir et ils nous interceptaient. C'était comme un policier qui donnait une contravention, car on faisait quelque chose de mal.

Heureusement, le nouveau directeur de l'établissement a entrepris des changements à cet égard et Patrice se dit désormais fier de fréquenter l'école du quartier. À notre demande, il poursuit son récit sur les apprentissages scolaires :

- Mon parcours a été assez compliqué. Quand je suis arrivé au secondaire, j'étais dans une classe spéciale, car j'avais eu des troubles en sixième année. J'ai fini cette classe, j'ai passé et j'ai été en secondaire un régulier. Après j'ai fait mon 2 où j'ai eu des difficultés donc j'ai fait le secondaire 2 et 3 un peu en même

temps. Là j'ai fini mon 2 et 3. En 3, il y avait quelques matières qui me manquaient encore, alors maintenant je fais mon 3 et 4.

Bien qu'il admette qu'il n'avait pas suffisamment travaillé en sixième année pour entrer au régulier, il semble considérer l'orientation en cheminement particulier comme une sorte de punition et affirme que l'enseignante de sixième année primaire a voulu lui « donner une leçon ». Aux yeux de Patrice, l'année de cheminement particulier n'a guère été utile et, comme lui, certains enseignants pensaient qu'il ne « méritait pas d'être là ». C'est pourquoi il a travaillé très fort avec ses camarades d'alors pour « passer cette classe et aller au régulier ». Son enseignante d'anglais lui apportera aussi un soutien majeur à ce niveau et il dira de cette dernière (référée comme personne significative à l'école) : « elle était comme une deuxième mère. Elle a chamboulé ma vie et mon secondaire en même temps ».

Les débuts au régulier ne sont cependant pas de tout repos. Le jeune soutient qu'il « ne s'adaptait pas bien aux matières » et dès lors ça allait moins bien avec les enseignants qui lui « tapaient sur les nerfs ». À ses dires, il s'arrangeait même parfois pour se « faire sortir du cours » en mathématiques, français ou histoire. Toutefois, toujours un peu modéré quand il s'agit d'invoquer ses difficultés scolaires, Patrice ajoute aussitôt que « ça a commencé à se régler en secondaire 2 ». Il poursuit son récit sur l'année scolaire en cours et relève que « le secondaire 3-4 est un peu dur, mais je vais m'adapter quand même ». Les professeurs le rassurent qu'il est sur la bonne voie. De toute façon, le secondaire a représenté une expérience de loin plus agréable que le primaire. En effet, Patrice « haïssait » l'école au primaire et il se rappelle avoir dit à sa mère qu'il souhaitait « étriper celui qui a inventé l'école ». Les choses ont commencé à s'améliorer au secondaire parce que, dit-il, « j'ai découvert plus d'amitié envers les personnes, j'ai découvert des choses que j'aimais, les matières aussi ».

Le récit de la maman rejoint celui de Patrice pour tout ce qui concerne la trajectoire au primaire. Par contre, les versions divergent à partir du secondaire. La mère explique en effet que la tentative d'intégrer le régulier en première année de secondaire a été « catastrophique », malgré le bon vouloir de Patrice qui décide au même moment d'arrêter le médicament prescrit depuis la maternelle (avec l'accord du pédiatre). Suite à

ses nombreuses difficultés d'adaptation, il a dû retourner en cheminement particulier l'année suivante et il y est resté jusqu'à son entrée en IFP3. La mère souligne que l'adolescent était « perdu » au régulier, car il n'avait pas l'autonomie suffisante pour suivre dans un grand groupe. Elle souligne son manque d'intérêt pour l'école au primaire, ses difficultés d'apprentissage et son besoin d'être constamment encouragé et rappelé à l'ordre pour maintenir son attention. Ce serait d'ailleurs pour ces raisons qu'elle a renoncé à l'inscrire au privé à l'entrée au secondaire, appuyée en cela par les enseignants qui avaient prédit un échec.

4.2.3.3. Les apprentissages et le travail scolaire : « j'ai des hauts et des bas »

D'après Patrice sa « haine » de l'école au primaire était due au fait qu'il aimait bouger et trouvait difficile d'« être toujours assis à écouter le prof parler ». Au secondaire, ça va déjà mieux, affirme-t-il, car on y fait « plus de choses différentes ». Il apprécie notamment les expériences effectuées au laboratoire d'informatique, les activités de sciences qui lui permettent d'utiliser sa logique et ses mains, l'éducation physique et l'art dramatique. Il a aussi appris à aimer le français grâce à un enseignant « très pointu », mais patient, qui l'a aidé à surmonter le blocage en lecture issu des premiers apprentissages « stressants » du primaire. Finalement, seules les mathématiques suscitent encore de l'aversion chez lui.

Dans un premier temps, Patrice ne parle pas directement de ses résultats scolaires et évoque seulement ses « hauts et ses bas » en mathématiques et en français. À notre demande, il précise que ses performances se situent autour de 70-75 % dans la plupart des matières, 70 % étant son minimum. Pourtant, il affirme qu'il ne travaille qu'à 50-60 % de ses capacités et pourrait « aller loin » s'il mettait à profit ses talents. Se décrivant comme « un élève à plusieurs facettes », le jeune explique qu'il sait se montrer attentif et assidu dans certains cours, mais dans d'autres, il est plus excité, bouge, niaise et ne travaille pas.

- Ça va vraiment dépendre de moi comment je suis et comment je me sens. On va dire par exemple, si j'ai une mauvaise journée, je vais peut-être dormir pendant un cours parce que je ne me sens pas bien, je suis fâché ou colérique [...] En math et en français, je me concentre, j'essaie d'être l'élève modèle parce que je

sais que j'ai des difficultés [...] Je relaxe un peu plus en anglais parce que je suis quand même pas mal bon. Je niaise en éducation physique parce que je ne dois pas utiliser ma tête beaucoup, mais le cours que je me donne vraiment à 100 % c'est educ, car j'aime beaucoup [...] Histoire, ça ne m'intéresse pas, je m'endors souvent. J'embarque seulement quand je trouve que l'histoire est importante à connaître pour moi. Les histoires de Napoléon... si c'est genre je ne sais même pas c'est qui ces personnes-là, ça ne va pas m'intéresser. Christophe Colomb, Jacques Cartier ou l'histoire des Noirs, ça m'intéresse plus.

L'effort en plus consisterait à écouter davantage, à se rendre aux séances de récupérations et surtout à oser réclamer de l'aide, sans se décourager trop vite, sans attendre que les problèmes ne s'aggravent et sans craindre de paraître dépendant. Le fait d'avoir à demander de l'aide a toujours représenté une barrière importante pour Patrice qui souligne qu'il voudrait, à cet égard, « tout recommencer depuis le début ». Il reviendra sur ce sujet en fin d'entretien pour signaler que la réussite implique de « ne pas avoir peur de faire des erreurs, ne pas avoir peur de demander de l'aide ».

Les enseignants auraient également une part à jouer dans cette réussite. D'après Patrice, si tous ses anciens professeurs de mathématiques avaient enseigné aussi bien que son actuel enseignant, il serait déjà au cégep. Il ne pensait pas que cela puisse arriver, mais, depuis le début de l'année scolaire, c'est en mathématiques qu'il a le plus de plaisir à travailler parce que la professeure « prend vraiment un grand plaisir à expliquer, elle prend son temps et donne des exemples pour guider sur le chemin de la réussite ». D'après le jeune, un bon enseignant fait en sorte « d'aller chercher les élèves, de faire qu'ils veulent apprendre, qu'ils participent, disent leurs points de vue et leurs arguments [...] au lieu que ce soit banal sur une feuille, toujours la tête dans un livre, toujours quelque chose à écrire, toujours la même chose... comme en français ». L'école de ses rêves proposerait un enseignement plus « divertissant » et plus axé sur « les choses vraiment nécessaires à la vie ».

4.2.3.4. Le sens de l'école et des savoirs scolaires : « l'école ça permet de découvrir des choses, de développer ta mentalité et tes pensées »

Patrice déclare que « ça ne le tente pas » d'aller à l'école le matin. Au réveil, il a plutôt tendance à traîner les pieds, mais il se « force » parce qu'il sait que c'est pour son « éducation » et qu'il doit « apprendre des choses qui vont servir plus tard ». D'après lui,

l'école « est un établissement qui permet de découvrir d'autres personnes d'autres nations d'autres cultures, d'autres langues. Ça permet aussi de découvrir des choses, d'apprendre et de développer ta mentalité et tes pensées ».

Les savoirs et apprentissages scolaires les plus valorisés par le jeune semblent être ceux pour lesquels il a découvert une utilité pratique pour lui-même, notamment dans le cadre de ses relations familiales et ses plans de carrière. Il justifie ainsi la pertinence de l'anglais qui lui permet de communiquer avec les membres de sa famille aux États-Unis et d'envisager la poursuite de ses études postsecondaires dans ce pays.

Dans le même ordre, le sport est d'abord une passion familiale partagée :

- Le sport j'ai vraiment découvert que j'aimais ça par ce que ça me rend actif, ça me permet de rester en santé. Beaucoup de membres de ma famille en font. Chacun joue dans un sport différent, Alain au basket-ball, David a joué au basket-ball et au soccer, et un autre cousin, que j'ai oublié de mentionner qui s'appelle Ryan, joue au Hockey. Et on en parlait beaucoup, on critiquait, on regardait des matchs ensemble. Ça m'a permis de découvrir ce que c'était le sport, et ça m'a attiré. Et c'est un peu ce que je veux faire, je veux avoir une carrière sportive, si je peux, si je peux réussir. C'est vraiment ce que je veux faire plus tard.

Selon Patrice, les autres disciplines scolaires sont utiles aussi même si parfois cette utilité n'est pas immédiatement perceptible. Le français est « utile pour le langage, le vocabulaire et l'écriture » ; les maths pour compter ; les sciences pour comprendre les composantes de la matière et « éviter les catastrophes », découvrir son corps et celui du sexe opposé. Seul l'algèbre n'a pas trop d'intérêt pour le jeune, car « c'est trop compliqué » et jusque-là il n'a jamais eu à s'en servir dans sa vie. Il souhaiterait qu'on soit moins pointilleux sur l'algèbre à l'école, mais n'est pas prêt à l'enlever du curriculum, car « ça fait quand même développer ton intelligence et ta logique ».

Autonomie, débrouillardise (« utiliser ma logique et ma mentalité pour régler des situations ») et sociabilité sont ce que Patrice a appris de plus important à l'école. Il affirme : « c'est dans ma vie sociale que j'ai appris vraiment, ... par instinct, quand je suis avec les autres, quand on fait des sorties, des activités ». Dans son bilan de savoir, la famille apparaît notamment comme le lieu où sont effectués les plus importants apprentissages :

- J'ai appris que dans la vie, rien n'est donné, qu'il faut travailler dur pour obtenir ce qu'on veut et que la vie parfois nous fait des surprises, des bonnes et des mauvaises surprises. Et aussi, il faut profiter du temps présent, prendre plaisir à la vie. J'ai appris cela dans ma famille. On me dit tout le temps qu'être heureux c'est le plus important, qu'il faut voir le bon côté des choses. [Bilan de savoir)

La rue est également une source d'apprentissage et dans le discours de Patrice, elle semble concurrencer l'école : « l'école s'en fout de la rue. Mais dans la rue c'est vraiment là que tu apprends le plus de choses, car c'est devant toi, tu es dans l'action ». L'école contribue à « créer la personne » d'après le jeune, mais elle n'enseigne pas des choses majeures comme la manière d'élever ses enfants plus tard. Ce qu'elle apprend, c'est « des matières, un métier... t'apprends aussi à gérer les difficultés et les facilités que tu peux rencontrer à l'école ». En définitive, les meilleures sources d'apprentissage sont la vie, l'expérience.

4.2.3.5. La part de l'autre dans la construction du rapport à l'école : « je veux prouver à ma famille que je peux... à tout le monde »

Patrice a connu des moments difficiles à l'école et garde en tête un certain nombre de mauvaises rencontres. Toutefois, il souligne aussi la présence et l'action de nombreuses personnes significatives tout au long de sa trajectoire. Sa mère est citée en premier lieu, mais il y a aussi ses cousins, son beau-père, son petit frère qui l'aide parfois dans les devoirs en trouvant « une réponse occasionnelle ou par chance », les amis qui « encouragent à aller loin dans la vie », les enseignants merveilleux qui ont compensé pour ceux qui l'étaient moins.

L'école est très valorisée dans son entourage. Le jeune affirme que sa mère n'a jamais permis qu'il manque une journée et les retards sont aussi très rares. Par ailleurs, la réussite semble plutôt être la norme dans la famille élargie et Patrice laisse transparaître une certaine gêne de ne pas être à la hauteur des attentes familiales. Il lâchera un peu rapidement : « je veux réussir pour prouver à ma famille et à tout le monde que je peux y arriver et c'est pas parce que tu as mal commencé l'école que tu vas mal finir ». En réponse à notre relance sur les personnes à l'origine de ce discours, il précise : « ma mère et mes cousins. Des fois, quand ils voient que je ne travaille pas assez fort, ils disent que je ne vais pas aller loin ». Quelques allusions du jeune laissent entrevoir une

certain tension dans les relations avec sa mère. Mais, c'est seulement au cours d'une discussion de groupe (rencontre-bilan) qu'il manifeste sa déception et lance :

- Des fois, c'est débrouille toi mon ami ! Il y en a qui te lâchent. Ma mère m'a lâché moi. Je l'admets, elle m'a lâché ! J'ai dû me débrouiller seul pendant un bon bout de temps. Et regarde où j'en suis aujourd'hui. Je me dis, ma mère elle a poussé pendant toute ma jeunesse, mais j'ai pas pu voir ça. Là je suis en train de regretter. C'est pour ça qu'on dit c'est soit tes parents qui doivent te pousser, soit tu dois te pousser tout seul s'ils ne te poussent plus. Personne ne va le faire pour toi. C'est pas ton oncle qui va te sauver. C'est toi qui dois trouver ta propre motivation. Parce que sinon, à la fin... c'est pour toi, c'est pour ton futur à toi.

Plus ouverte sur ses questions, la mère signale que plusieurs événements douloureux de sa vie personnelle ont possiblement influencé ses rapports avec son fils et impacté sa trajectoire scolaire. Il ressort de son récit que Patrice a dû notamment s'attacher puis se détacher de personnes significatives (grands-parents, beau-père), et, à chaque séparation, la relation mère-fils s'est détériorée. Elle estime qu'elle n'a pas toujours été « un bon exemple » et depuis les deux dernières années en particulier « ça a dégénéré et Patrice s'est renfermé ».

La maman confie qu'elle a eu beaucoup de mal à accepter les difficultés scolaires de son fils au début et à lâcher prise par rapport au niveau d'efforts qu'elle lui demandait. Cela a aussi été à l'origine des conflits au primaire. Elle est particulièrement déçue quand Patrice lui annonce, à 8 ans, qu'il déteste l'école et veut devenir chauffeur de taxi plus tard « parce qu'on fait de l'argent quand même ». Toutefois, elle s'est beaucoup documentée sur ses difficultés (hyperactivité, troubles de l'attention) et, tout en abaissant son niveau d'attentes initial, elle a maintenu un encadrement scolaire très serré. Son implication soulèverait même l'admiration des enseignants, plutôt habitués à un moindre engagement des parents d'élèves en cheminement particulier. Pour la mère, le plus difficile demeure le caractère plutôt secret et réservé de Patrice, car, avec elle, il ne parle ni de ses difficultés scolaires ni de ses problèmes personnels. Elle souligne qu'elle lui a suggéré d'envisager une formation professionnelle et a essayé d'explorer différentes avenues avec lui (outre le cégep et l'université). Mais, le jeune lui aurait demandé de le laisser tranquille et signifié son désir de finir son secondaire « à son rythme ». Aux dires de la maman, c'est ce qu'elle a fait, partagée entre inquiétudes quant à son avenir et désir de lui faire confiance.

Le surveillant d'élèves référé décrit Patrice comme « une jeune qui veut beaucoup, mais qui ne sait pas comment s'orienter pour atteindre ses objectifs et analyser ce qu'il veut pour demain ». Le surveillant est un ancien camarade de classe d'un des cousins du jeune et connaît bien la famille depuis une dizaine d'années. Il a vu grandir Patrice. De son point de vue, un ensemble de lacunes n'ont pas été corrigées au primaire, ce qui a entravé la suite au secondaire. Toutefois, il demeure persuadé que Patrice pourrait faire mieux s'il se donnait à 100 %, se prenait en main et savait profiter des ressources disponibles autour de lui. Il souligne le soutien familial remarquable dont bénéficie le jeune, mais comme la mère, il signale que celui-ci « n'est pas capable de parler de ses difficultés ». Il explique : « j'ai l'impression qu'il se dit que quelqu'un va l'accompagner jusque dans le cours. Ce n'est pas possible. On dirait qu'il n'est pas encore assez mature pour faire ses trucs tout seul ».

Patrice de son côté affirme qu'il veut finir ses études secondaires, puis « aller chercher un autre diplôme si j'en ai l'occasion, aller loin dans la vie et montrer aux gens que j'ai un diplôme, j'ai un métier, j'ai une famille et que j'ai travaillé dur pour avoir tout ça. Montrer aux jeunes surtout qu'il ne faut pas lâcher ». Il veut aussi réussir pour prouver à la société que les Noirs ne sont pas « juste du négatif ». Très sensible aux modèles de même origine ethnoculturelle que lui, il relève qu'il n'a jamais eu un professeur haïtien à l'école primaire et que ça lui « aurait vraiment plu quelqu'un de [sa] couleur de temps en temps ». De son point de vue, « ça apporte une fierté. C'est un genre de modèle parce que tu te dis si un Haïtien a réussi à être un professeur alors c'est vraiment que moi je peux être n'importe quoi ».

4.2.4. Andy : le décrochage de l'intérieur

Andy est le tout premier jeune que nous rencontrons en entretien, au début du mois d'octobre 2010. Il est âgé de 17 ans et fréquente l'école secondaire de son quartier, dans le programme de Formation aux Métiers Semi-Spécialisés (FMS- 2e année). Il vit avec sa mère et ses quatre frères plus jeunes.

Andy se montre très collaboratif à chacun de nos passages à l'organisme où trois autres jeunes ont été recrutés. Il est ponctuel à ses deux entretiens, s'empresse de vérifier si la

salle a été libérée, réclame plus de calme de ses camarades durant les enregistrements et rappelle volontiers leur rendez-vous aux autres jeunes participants. Il a semblé aimer raconter son histoire. L'intervenant nous avait avertie que le jeune avait « des choses à dire » et notamment sur la situation des jeunes Noirs dans le quartier et dans la société en général. Il aurait saisi la recherche comme une tribune pour faire part de son point de vue. Au deuxième entretien néanmoins, Andy nous semble fatigué et un peu abattu. Il nous rend le bilan de savoirs avec une sorte de gêne, en s'excusant d'avoir plié la feuille et en évitant notre regard. Plus tard, il aura l'air d'épier notre réaction à la lecture du texte produit.

Au cours des deux entretiens, nous avons eu quelque difficulté à suivre le fil du discours du jeune, entre ses nombreuses digressions, la profusion de détails dans le récit de certains événements et, parallèlement, les trous et la manière évasive d'en aborder d'autres. Beaucoup de phrases sont laissées en suspens. Le langage est assez imagé et gestuel : Andy fait un grand usage d'onomatopées, fait parler plusieurs interlocuteurs dans la phrase (par des pronoms ou noms) sans les introduire.

Nous avons rencontré la mère du jeune, son enseignante de mathématiques des deux dernières années et une intervenante de maison de jeunes qui connaît Andy depuis deux ans. Cette dernière anime des activités de loisirs et de formation pour un petit groupe dont Andy est membre.

4.2.4.1. Image de soi et repères sociodémographiques : « je dirais que je suis positif »

Andy se décrit en trois-quatre moments, tantôt en fonction de l'image qu'il pense renvoyer à différents interlocuteurs, tantôt en fonction de sa propre image de lui-même. Il se présente ainsi comme « le gros nounours pour les filles », un bon garçon pour les adultes, un gourmand aux yeux de sa mère. Il se trouve personnellement « un peu gêné », mais il est surtout quelqu'un de « positif » qui ne veut pas se laisser trop affecter par les problèmes.

La famille est très importante pour Andy. Au sein de celle-ci, sa mère occupe une place de choix, elle lui a « tout appris ». Son oncle et sa tante maternels sont également assez

présents dans sa vie, et il s'entend particulièrement avec l'oncle qui ne le « chicane » jamais. Un peu plus loin, Andy ajoute que son père est également quelqu'un d'important, mais il ne le voit pas souvent. Les parents se sont séparés alors qu'il était très jeune.

Ces derniers sont arrivés au Québec vers l'âge de 10-11 ans. Aucun des deux n'a terminé leur scolarité secondaire et ils n'ont pas non plus de formation professionnelle spécifique. La mère a occupé des postes de caissière ou de vendeuse par le passé, mais est sans emploi depuis 5 ans. Quant aux quatre frères plus jeunes, Andy ne fait référence à eux que pour souligner les tracas qu'ils lui causent (« ils vont dans mes affaires et les brisent, ça m'énerve » ; « je ne peux pas faire mes devoirs à la maison, ils courent partout et font du bruit » ; « ils n'écoutent pas. T'as tellement envie de battre tes petits frères parfois... »).

4.2.4.2. Le récit de la trajectoire socioscolaire : « je niaisais... je dormais plus que j'étais présent »

Andy accueille d'abord avec un silence notre invitation à parler de son parcours scolaire. Il nous explique qu'il ne se rappelle pas exactement dans quelle école il était, car il a « vraiment changé d'école souvent au primaire ». Il raconte toutefois sa gêne d'être arrivé en retard à son premier jour d'école avec sa mère, parce qu'ils se sont trop attardés sur la route. Il explique « tout le monde était déjà assis et tout, et moi j'arrivais comme ça. J'ai eu l'impression de gâcher la fête ». Lorsque nous abordons la question des apprentissages, Andy répond avec un bref « ça se passait bien... Ouais... Bien. Je n'ai rien à dire encore. Ça se passait bien... ». Nous essayons alors de relancer la conversation en lui demandant de partager avec nous d'autres souvenirs d'école marquants. Après un nouveau temps de silence, il cite une date précise (jour-mois-année) et raconte avec force détails les circonstances entourant le décès de sa petite sœur de quatre ans. Andy est alors en troisième année primaire et il était à ses dires « sous le choc ». La mère confirmera, en entretien, qu'Andy a été « traumatisé » par cet événement et elle n'a pas pu vraiment l'aider à l'époque, engloutie par son propre chagrin et d'autres problèmes personnels. Mère et fils mentionnent le soutien apporté par la psychologue scolaire et la travailleuse sociale. Le jeune explique que cette dernière

venait souvent à domicile pour l'aider dans les devoirs et au niveau de son processus de deuil. Il a beaucoup apprécié le fait qu'elle l'ait inscrit à un camp d'été pour se changer les idées. Il se lance sur le sujet jusqu'à notre relance l'invitant à revenir sur son parcours scolaire.

Tout au long de l'entretien, il sera assez difficile de saisir le cours de la trajectoire du jeune et de situer les événements racontés. Nous devons demander plusieurs fois à Andy de revenir sur une période, car il change de sujets de manière impromptue et les événements racontés ne sont ni situés dans le temps ni coordonnés (d'où aussi la longueur du premier entretien d'une heure 45 minutes). Le flou est tel qu'à la fin du premier entretien, nous sentons la nécessité de lui demander de retracer, avec nous, son parcours scolaire sur une ligne du temps.

C'est aussi à notre demande qu'Andy revient sur les nombreux déménagements et changements d'école effectués durant sa scolarité primaire. Il y en aura quatre-cinq au total, à travers Montréal et ses banlieues. L'un des déménagements en milieu d'année scolaire le privera notamment de classe de neige. Il raconte : « j'étais vraiment fâché, parce que je m'étais préparé. Et ça faisait tellement longtemps que j'attendais ça ! J'avais toutes mes affaires, mon skidoo tout neuf et tout. [...] Et là, à la dernière minute, plus de classe blanche ! J'étais vraiment déçu ! ». Le discours d'Andy révèle qu'il a été perturbé par l'instabilité créée par les déménagements et aussi par les conditions précaires ayant acculé la famille à habiter dans des logements insalubres.

Le jeune nous décrit son passage difficile en banlieue où il était « le seul Noir du quartier et de l'école ». De son point de vue, « c'était la guerre » et il n'avait pas le choix de se battre pour se défendre. Ce comportement entraîne toutefois des suspensions répétées puis une orientation en classe d'adaptation pour élèves à troubles de comportements :

- Eh bien c'était le racisme. Ils disaient « petit nègre », « négro »... bataille... PAN ! PAN ! [imitant le bruit des coups]. Alors là, je me défends... C'est comme ça à chaque jour. Un jour ils étaient cinq sur moi... J'ai crié après le professeur, mais il n'est jamais venu. Après c'est moi qui est suspendu. On me provoque, on me frappe, on me déteste et je me défends, et je suis puni. Et là on me dit Andy, tu es trop violent, on va te mettre dehors. Et là ils ont trouvé une excuse pour dire à ma mère comme quoi, les troubles de comportement causés

par la mort de ma petite sœur... bla-bla-bla. Ma mère a dit OK, on va voir si ça marche... Là ils m'ont mis dans une classe... cheminement particulier... Depuis ce temps-là... j'ai refait la deuxième année... Une classe de troubles de comportement... J'ai pas tout compris. Moi je ne suis pas violent, de nature je suis un gars très doux. Mais quand c'est le temps de se défendre, on se défend. Et ça, le monde ne voulait pas comprendre, parce que je suis Noir, je suis dangereux, je suis gang de rue...

Andy passera deux ans en classe d'adaptation scolaire (redoublement 2e et 3e année). Il raconte cette expérience en passant d'abord par une phase de déni de toute difficulté scolaire, puis de déception/honte de ne pas être au régulier, avant l'aveu final, quoique timide, de quelques problèmes de concentration :

- Je n'avais pas de difficulté en classe, je niaisais c'est tout. J'étais un vrai démon, le pire tannant là, c'était Andy. Mais quand j'ai vu que moi j'ai redoublé et que les autres ont monté, je me suis calmé. Je faisais mes travaux et pis toute. Et là on demandait « pourquoi t'es là ? Je vois que tu es bon à l'école » et pis toute. Ils m'ont mis... On m'a dit si tu travailles fort en janvier, on va peut-être te mettre en régulier. J'ai écouté, et là je suis encore là. Ça n'a pas marché. J'arrive à comprendre, mais quand le gars il parle trop, il raconte sa vie, là je suis perdu. Là, encore maintenant, je suis en classe, le professeur parle, je commence à comprendre et puis ils commencent à parler de leur vie. Et là je me mélange, je suis perdu.

À partir de la quatrième année, il déménage de la banlieue vers Montréal et est réorienté en classe régulière, selon ses dires, parce que les acteurs scolaires se seraient rendu compte qu'il n'avait pas de problèmes de comportements. Il explique : « C'était une école multiethnique, je n'avais pas de problème, j'étais comme tout le monde. C'est quand tu es le seul Noir, tout le monde te regarde... ». La maman appuie les dires de son fils quant à la perception de problèmes de discrimination et aux bagarres qu'ils ont entraînées. Cependant, elle signale aussi parallèlement les problèmes d'apprentissage d'Andy qui a redoublé la première année en raison de ses difficultés en lecture-écriture. D'ailleurs, en déménageant et en changeant d'école, le diagnostic de troubles de comportements est remplacé par celui de troubles d'apprentissage.

Andy poursuit alors son récit sur la cinquième année primaire qu'il dit dans un premier temps avoir « refait ». Mais, lorsque nous le relançons à ce sujet, il revient sur ses propos et affirme : « Non... Je n'ai pas refait mon année, j'ai avancé. Je suis arrivé au milieu de l'année à l'école... [hésitation]... c'était vers la fin ». Nous ne saurons pas s'il s'agit ici d'un déni ou d'un oubli (en raison des fréquents déménagements).

Une fois la cinquième année achevée, Andy entre au secondaire pour y effectuer sa sixième année en cheminement particulier parce qu'il était « trop vieux pour continuer au primaire » (informations recueillies grâce à la ligne du temps). Le jeune affirme qu'il était content et fier de rentrer au secondaire. Toutefois, il appréhendait la rentrée en raison de la mauvaise réputation de l'établissement. Par ailleurs, comme dans le cas précédent, il souligne que son école secondaire lui a d'abord fait l'impression d'une prison parce que : « tu avais les caméras en haut, tu avais la clôture, les casiers c'était avec une grille [...] ». D'après Andy, la mauvaise réputation de son école secondaire tient au fait que la population adhère au discours médiatique selon lequel : « il y a beaucoup de Noirs, beaucoup d'Haïtiens. Dès que tu habites là, on va dire que tu es un gang de rue, t'as affaire à la police ». Il poursuit alors, avec un long développement sur la police qui sillonne le quartier et intercepte indûment les jeunes, « mais qui n'est jamais là quand il y a vraiment un problème ». Il cite en exemple les événements ayant conduit aux émeutes de l'été 2008, puis trois incidents l'ayant impliqué personnellement.

À notre invitation, le jeune retrace le déroulement de la scolarité secondaire et explique que « ça a bien été ». Après avoir terminé la sixième année en cheminement particulier, il passe deux années en adaptation scolaire (PEP1 et PEP2) avant d'intégrer le programme de Formation aux Métiers Semi-Spécialisés (FMS). Au moment de l'enquête, il est en train de redoubler sa deuxième année de FMS. Il explique : « parce que là, j'étais trop souvent en retard et je manquais trop, trop souvent l'école. Je n'étais pas souvent en classe... En fait j'étais en classe, mais je dormais, je dormais plus que j'étais présent... ».

4.2.4.3. Les apprentissages et le travail scolaire : « des fois je voudrais faire plus, mais ça ne marche pas »

En ce début d'année scolaire, Andy affirme avoir été en retard treize fois déjà. Selon ce que l'école a rapporté à la mère lors d'une récente convocation, il aurait manqué 45 périodes de cours depuis la rentrée (fin août à première semaine d'octobre). Le jeune avance plusieurs raisons pour expliquer ses retards, en passant du réveille-matin qui ne fonctionne plus, au bus retardé ou trop chargé, jusqu'au chauffeur qui lui en refuse

l'accès parce qu'il a l'air « plus vieux que sur la carte ». Il laissera entendre un peu plus loin qu'il se réveille le matin « quand le soleil arrive » sur sa tête. Quant au fait qu'il dort en classe, Andy met en cause à tour de rôle : l'air climatisé de l'école qui crée un courant froid, les élèves qui niaisent, les enseignants qui racontent leur vie, les cours qui sont énervants parce que répétitifs.

Sa matière préférée est l'éducation physique. Il aime bien les maths et le français également, mais en éducation physique c'est mieux parce qu'« on bouge pis après... Tu as plus d'énergie et tu es plus concentré ». En revanche, il n'aime pas du tout l'histoire-géographie et le seul bon souvenir de ce cours remonte à la visite du centre des sciences de Montréal au primaire. Il explique : « là-bas, il y a des documents et des petits quizz qui vont avec, des images, des affaires que tu peux toucher. La même année, on a découvert que le centre est construit sur un ancien cimetière. On a vu les os et pis toute, c'était vraiment... une découverte ». Cette expérience a été un agréable changement par rapport au rituel d'être « toujours assis, crayon, papier ». Nous interrogeons le jeune sur ce qui l'intéresse en français et en maths, mais plutôt hésitant il répond finalement après un silence qu'il aime bien « jouer avec les chiffres » en maths. Dans la même lancée, il nous confie sa difficulté à ordonner le travail scolaire et à s'engager dans les apprentissages :

- Il y a des affaires que je sais et j'oublie comment ça s'appelle, comment ça fonctionne. C'est pour ça que je suis mélangé... ben aussi... je pense que c'est la façon aussi que j'étudie. Parce qu'au primaire tu as toujours un livre pour expliquer tout. Rendu au secondaire, tu dois prendre des notes par toi-même et tu n'as pas de livres qui va te dire..., comme un livre de notes fait exprès pour ça. Les professeurs sont gentils, tu as juste à aller au tableau et écrire, mais moi j'aime pas ça. Des fois je ne suis pas capable et je m'endors. Des fois je veux étudier, j'étudie, mais pas longtemps. Des fois je voudrais faire plus, mais ça ne marche pas. Là j'étudie, j'essaie encore, je commence à dormir, mes paupières commencent à se fermer. J'essaie de lire, je ne suis pas capable. [...] Des fois je suis distrait, j'ai envie de bouger... Je joue avec mes cheveux... Des fois elle [l'enseignante] écrit des choses au tableau et j'oublie qu'il faut que je les écrive. Et là on est rendu à la fin et elle efface. Sans le vouloir, je vais oublier d'écouter le professeur est juste entendre la conversation des autres élèves. Dans ma tête, moi, je suis concentré, mais en fait je ne suis pas concentré. Après je suis perdu...

Il fait face aux mêmes difficultés en ce qui concerne les devoirs. Il n'a pas le temps de les écrire ou il note « les mauvaises pages du cahier », ou encore il oublie de les faire

« par accident ». Le discours sur le temps consacré aux devoirs n'est pas très consistant. Dans un premier temps, Andy explique qu'il réalise ses devoirs à la bibliothèque du quartier (pour éviter le bruit à la maison) en 15 à 40 minutes. Plus loin cependant, en nous racontant le déroulement d'une journée scolaire typique (deux grands moments : je vais à l'école et après l'école), il ne mentionne aucune période de travail scolaire et raconte qu'il se rend directement au centre de loisirs après l'école pour ne rentrer que vers 22h à la maison. Cette dernière version est corroborée par l'intervenante communautaire qui souligne que le jeune « traîne souvent très tard dehors ». À la fin de ce premier entretien, Andy souligne que s'il n'avait pas « autant déménagé » au primaire, il aurait probablement connu un meilleur parcours scolaire et surtout social.

4.2.4.4. Le sens de l'école et des savoirs scolaires : « apprends à l'école et tu vas réussir, c'est ça que le monde dit »

Nous rencontrons Andy une semaine plus tard pour le deuxième entretien. Nous discutons alors du sens de l'école et Andy répond un peu laconiquement que l'école c'est « la réussite ». Il explique à notre demande que réussir consiste à « avoir de l'argent », mais il prend parallèlement une certaine distance vis-à-vis de cette affirmation et ajoute « c'est ce qu'on pense ». Les savoirs et apprentissages scolaires sont également associés à un vague projet de réussite et, une de fois plus, Andy se réfugie derrière le « on-dit » jusqu'à ce que nous l'invitions à se prononcer personnellement sur le sujet :

- Apprendre à l'école... C'est réussir [rires]. C'est ça que le monde dit : « apprends à l'école et tu vas réussir dans la vie, avoir une belle voiture et pis tout ».
- *Et toi qu'est-ce que tu en penses ?*
- Pour moi apprendre à l'école, c'est s'instruire, apprendre des choses. Ben... Je ne sais pas. [...] Pour de vrai si tu n'as pas d'argent... Mais c'est malheureux, ce n'est pas comme ça que je vois les choses. Mais c'est ça la réalité. Si tu n'as pas d'argent, tu peux pas avoir grand-chose. T'es quasiment malheureux [...] Mais plus que tu apprends, plus que t'as d'argent. C'est comme ça que je vois les choses. C'est comme... euh... Mais plus que tu vas loin à l'école, plus tu peux avoir des métiers plus..., des métiers qui rapportent plus. Comme, il y en a qui n'aime pas aller à l'école [...] moi je veux terminer mon secondaire 5 et travailler en même temps. Parce que je me sers de l'argent aussi là, pour acheter mes choses et pis tout. Si j'avais de l'argent, j'achèterais un van familial pour ma mère, parce que la nôtre, elle est vieille pis elle trop petite. Il n'y a pas de

place pour tout le monde, toute la famille je veux dire. Je veux terminer mon secondaire et aller au collège.

Ainsi, Andy envisage l'obtention de son diplôme secondaire, mais il s'agit d'un projet à moyen terme à mener parallèlement avec un emploi. Il souhaiterait éventuellement travailler dans le domaine de la vente. Il a réalisé un stage dans ce domaine l'an passé à l'école et cela l'avait beaucoup intéressé. D'ailleurs, la mère et l'enseignante référée soulignent toutes deux le paradoxe entre, d'une part, les nombreuses absences d'Andy en classe et, d'autre part, son remarquable engagement (présence, ponctualité) dans ses stages. Du point de vue de l'intervenante référée qui a appris tout récemment et par hasard que le jeune était en cheminement particulier, « Andy ne parle pas de l'école sauf pour parler des stages parce qu'il a honte d'être dans ce programme ». En effet, il décrit le cheminement particulier comme une voie peu gratifiante et peu mobilisatrice :

- Le cheminement particulier, je me suis fait des amis, ça m'a été utile. À part de ça, non... Mais si j'avais continué à aller en régulier ça m'aurait aidé. J'aurais eu... mes habitudes. J'aurais fait mes devoirs, j'aurais continué mon cheminement dans le régulier. Mais un cheminement particulier c'est rendu plate... Tu n'as pas le même feeling que quand t'es au régulier. Tu n'as pas autant envie d'étudier le soir comme au régulier. Au régulier, il faut toujours étudier. Là j'étudie juste une fois comme ça par semaine alors qu'au régulier... c'est l'émotion. Tu n'as pas autant d'énergie.

Dans son bilan de savoir, Andy a rédigé d'une écriture un peu maladroite les quelques mots suivants : « moi, j'ai appris que dans la vie pour arriver à un résultat il faudra travailler dur pour y arriver ». Il ajoute en entretien qu'il estime avoir également appris « des petits conseils de rien du tout, comme une morale... rester positif ». D'après le jeune, ce sont-là des leçons qui peuvent servir, car à l'école comme sur le marché du travail, « c'est pas facile ».

4.2.4.5. La part de l'autre dans la construction du rapport à l'école : « moi je n'ai aucun modèle »

En dehors de sa mère et de l'assistante sociale qui l'aidaient dans les devoirs au primaire, Andy ne mentionne aucune présence significative dans sa trajectoire scolaire. De même, il estime n'avoir aucun modèle, à part Michael Jackson « parce qu'il a commencé pauvre et qu'il a terminé riche ». La mère du jeune relève également qu'il n'y a pas de modèles de réussite scolaire dans la famille :

- Dans ma famille, on est tous comme ça, ils ne vont pas à l'école. Mon frère a laissé l'école, il est retourné adulte et il a eu son secondaire à 30 ans. Ma sœur est retournée à l'école à 26 ans. Lui mon frère, il dit que je chicane trop Andy parce qu'il est encore jeune et qu'il va peut-être se réveiller un jour... Il me dit que j'étais comme Andy. Mais moi je voudrais pas qu'il soit comme moi... (Mère d'Andy)

Lors de la rencontre à domicile avec cette dernière, elle nous apparaît affairée et l'entretien (non-enregistré) qui s'étale sur près de 3h est maintes fois entrecoupées par des va-et-vient dans la cuisine, auprès du plus jeune enfant, à la voiture garée « du mauvais côté de la route ». En arrière-fond le bruit du téléviseur allumé, dont le volume est baissé uniquement pour répondre aux appels téléphoniques. De la cuisine, elle nous lance : « Andy, il veut faire toute, il veut réussir. Mais il recommence après deux-trois jours à ne plus se lever. Je ne sais pas si c'est parce qu'il n'aime pas l'école ou si c'est parce que c'est trop fatigant pour lui de se réveiller [...] Là je crois qu'il est en 3 à l'école [niveau secondaire 3] mais... je ne sais pas... ». Après nous avoir raconté les événements marquants de la scolarité du jeune, elle aborde d'elle-même la question de l'encadrement familial et argumente, un peu sur la défensive :

- Je ne sais pas moi ce que ça fait l'encadrement familial ! J'entends qu'on dit tout le temps encadrement, encadrement...mais c'est quoi ? Soutenir l'enfant, l'encourager dans ce qu'il fait ? C'est ce que je fais. Pour l'amour et l'affection, Andy peut pas dire qu'il n'en n'a pas. Il en a trop même. Moi, je les aime mes enfants ! Andy quand il rentre, il y a à manger, je suis là. Si quelqu'un l'écœure à l'école, il va me raconter. Moi j'étais adulte jeune là... J'ai pas vraiment eu de modèle parental. J'ai eu Andy à 18 ans moi... je fais avec ce que j'ai, j'ai pas le choix moi... (Mère d'Andy)

Elle nous raconte alors les différentes épreuves ayant jalonné son enfance, son adolescence, sa vie de couple et de mère. Et ce cumul d'épreuves (socio-migratoires, affectives [indifférence-rejet-séparation-deuil] et socioéconomiques,) semble encore peser très fortement sur sa vie personnelle et par ricochet sur la vie familiale et scolaire des enfants :

- On a beaucoup déménagé quand il était au primaire. Je ne savais pas que ça pouvait influencer sa scolarité là. Lui Andy, il me l'a dit après. Mais moi je trouvais que c'était le fun là aussi ! Avec mon père, on déménageait tout le temps aussi quand j'étais enfant [...] C'est sûr que la vie, c'est des hauts et des bas. C'est sûr que c'est pas toujours facile. Il y a des fois tu te lèves, même le ménage t'as pas envie de faire... t'es fatiguée là [silence]. Les devoirs, tu voudrais les aider, tu ne peux pas. Déjà quatrième année, il y a des choses que je

ne comprends pas. C'est sûre que je trouve ça difficile de les élever toute seule. Surtout Andy, il écoute plus. Il s'en fout, il comprend pas... Mais bon, j'espère que ça va aller pour lui, c'est ce que je me dis des fois là... si ça va pas avec Andy, je vais essayer avec les autres là, j'ai les autres à m'occuper. Je lui dis que je vais pas m'occuper de lui toute sa vie... (Mère d'Andy)

Il ressort finalement que là où la mère vante sa présence affectueuse et son indulgence envers ses enfants, l'intervenante et l'enseignante semblent lire un manque de rigueur (contrôle parental), de cohérence et surtout de discernement. Ainsi, l'école s'attend à ce que la maman soit « derrière » Andy et le pousse à se réveiller le matin. Or, le jeune justifie souvent ses absences auprès du personnel scolaire en expliquant que sa mère lui avait confié d'autres tâches. Bien que consciente qu'Andy « a tendance à mettre sur tout ce qui est autour de lui la responsabilité de ce qu'il fait », l'enseignante s'interroge sur la part de responsabilité réelle de la mère. Les déclarations de celle-ci peuvent en effet porter à confusion. En entretien, elle évoque de son propre chef les « accusations » erronées de son fils, puis poursuit en toute candeur : « il peut passer tout la journée devant la télé. Quand je vois qu'il reste là à rien faire, je lui dis de garder le bébé tant qu'à faire. Mais jamais je lui ai dit va pas à l'école, ça c'est pas vrai ! ».

Dans le même ordre d'idées, la somme substantielle d'argent de poche versée par quinzaine à Andy est perçue par la mère comme un dû (allocation familiale). Mais, préoccupée par la vulnérabilité socioéconomique de la famille, l'enseignante de son côté se demande si les maigres ressources économiques de la famille sont dépensées « à la bonne place ». La maman ne semble pas non plus très consciente des attentes du centre de loisirs que fréquente son fils. Les intervenants espèrent par exemple que les parents les interrogent sur les activités des jeunes (horaires, nature, etc.), appellent lors des sorties de groupes, vérifient, etc. De son côté, la maman s'imagine que le centre offre surtout de l'aide aux devoirs et se demande pourquoi les intervenants n'aident pas son fils. Elle affirme répéter à Andy que l'école est importante pour son avenir, qu'« il faut un secondaire 5 pour tout. Pis les Noirs, ça a plein de problèmes ». Cependant, elle (nous ?) interroge par ailleurs, un peu agacée :

- Andy lui, s'il ne veut pas aller à l'école, il peut pas travailler ? ! Je dis pas qu'il faut qu'il devienne médecin, ingénieur... mais il peut travailler à Bell Canada, des affaires comme ça. [...] La priorité pour moi... en premier, c'est qu'ils [ses enfants] puissent avoir une famille, ne pas être sur le BS [bien-être social], ne

pas être sur le dos d'une femme ou sur le dos des gens. Qu'ils font quelque chose de bien, qu'ils travaillent, qu'ils prennent en charge leurs responsabilités. Pas comme moi qui ne travaille pas. Qu'ils aient un diplôme... (Mère d'Andy)

L'intervenante et l'enseignante évoquent toutes deux la possibilité que la maman soit débordée et n'ait pas beaucoup de temps à consacrer à Andy. En fait, elles se demandent chacune de son côté, si celle-ci ne demande pas à son aîné de jouer en quelque sorte le rôle de papa auprès des plus jeunes (Andy nous dira que c'est lui qui réveille sa mère parfois pour qu'elle puisse préparer les petits frères pour l'école). Mais par ailleurs, elles s'interrogent sur la personnalité réelle d'Andy. Selon l'intervenante, le jeune « ne se laisse pas approcher » quand il s'agit de son vécu personnel ou familial. L'enseignante semble en savoir un peu plus à ce sujet et elle s'est impliquée directement parfois pour aider Andy, mais certains éléments lui échappent encore. Elle explique qu'à l'école, Andy est perçu comme « un enfant assez timide et très réservé, toujours poli et respectueux » et il suscite l'attachement de toute l'équipe de la FMS. Avec ses camarades scolaires, il est aussi amical et n'est « pas le genre à avoir des conflits ». D'un autre côté toutefois, elle a l'impression qu'il s'agit d'une image qu'Andy veut bien présenter à l'école et son comportement serait tout à fait différent à l'extérieur, car « il y a toujours des histoires où il se retrouve à la mauvaise place au mauvais moment ». Cette impression vient nourrir les interrogations que l'enseignante partage avec les autres collègues, quant à la nature réelle des difficultés scolaires d'Andy :

- Parce qu'en fait Andy aurait une cote de troubles du comportement. Euh... Mais lorsqu'on est avec lui, il n'agit pas comme ça. Mais lorsqu'il est à l'extérieur de l'école, il semble euh... sa cote semble ressortir beaucoup plus en tant que tel. Donc non à l'école, on avait comme l'impression qu'il avait peut-être une déficience, on pensait que c'était une cote 21 [déficience intellectuelle légère] plutôt qu'autre chose. Parce qu'il semble un peu lent et des fois il joue, comme on pourrait dire ça... gaga un peu [rires], on dirait qu'il ne comprend pas. Mais finalement on se rend compte que c'est peut-être une façon de manipuler. (Enseignante de mathématiques d'Andy)

Elle ne sait pas si un diagnostic quelconque avait été posé auparavant. Elle signale qu'il n'y a pas de transfert de dossiers du primaire au secondaire et, à moins d'une demande spéciale, pas davantage d'une structure à l'autre au secondaire (du cheminement particulier à la formation semi-spécialisée). De son point de vue, c'est d'ailleurs mieux ainsi, car les enseignants peuvent ainsi accompagner l'élève sans se laisser conditionner

par le dossier. Plusieurs fois l'enseignante va désigner Andy par les termes de « petit garçon » ou « petit enfant », et l'intervenante fait également allusion au côté enfantin de l'adolescent. Andy lui-même racontera une anecdote au cours de laquelle des passants se moquaient de lui parce qu'il s'amusait « comme un enfant avec un pistolet à pétards ». Ce côté enfantin est tantôt perçu comme étant à l'origine des situations imprévisibles et risquées où se retrouve le jeune, et tantôt comme un écran qui dissimule sa vraie nature.

Finalement, l'enseignante partagera en fin d'entretien son sentiment d'impuissance à aider le jeune dans sa vie scolaire et familiale, en raison de son irrégularité en classe et le manque de prise sur le reste. La situation est d'autant plus difficile à accepter qu'elle est persuadée « qu'avec de la constance à l'école, il serait capable de réussir ». Elle souligne qu'Andy a un discours positif sur l'école contrairement au « décrocheur-type qui ne veut rien savoir » à ce sujet. Par ailleurs, « il n'est pas bête et est capable de faire ses examens, d'aller chercher des connaissances antérieures ». Toutefois, l'attitude ne semble pas suivre le discours ou, du moins, le jeune décroche rapidement après chaque nouvelle tentative de « raccrochage ». L'enseignante suggère qu'Andy est comme « pris » dans un cercle vicieux : il a accumulé des lacunes dans son histoire scolaire qui font qu'il se décourage dans les apprentissages actuels, donc il fuit l'école, mais ce faisant, il lui devient de plus en plus difficile de rattraper ses retards, et ainsi de suite. Les retenues induites par les absences non motivées (par la mère) auraient aussi un effet démobilisateur selon l'enseignante, car, après ses absences, Andy ne revient à l'école que pour y être puni. Finalement l'enseignante estime que le jeune ne se présente probablement à l'école que pour socialiser ou se donner « de bonnes intentions de réussir, mais, en fait, il est plus porté à rester à la maison ou dans la rue ». L'intervenante attirera aussi l'attention sur les fréquents retards et absences d'Andy aux activités structurées (formations) du centre de loisirs, malgré un discours positif quant à son intérêt à y participer.

Andy de son côté est content du « petit lien affectif » qu'il a pu tisser avec ses enseignants du secondaire (et les intervenants du centre) en adoptant, suivant les conseils de son père : une attitude respectueuse et « tranquille ». C'est un gain important par rapport au primaire, explique-t-il. Après le secondaire, il aimerait bien aller au cégep ou

s'engager éventuellement dans l'entrepreneuriat, mais dans les deux cas, le projet envisagé est très vague. Lors de la rencontre (bilan) au centre de loisirs à la fin de l'année scolaire, il nous apprend qu'il ne pourra plus continuer l'école au secteur jeune en raison de son âge (18 ans). Dès l'été, il va commencer un emploi dans le secteur de la construction. Il ajoute rapidement « mais je vais aller aux adultes pour finir mon secondaire, c'est sûr ». L'enseignante avait envisagé cette dernière possibilité avec un certain pessimisme, car « aux adultes, il y a moins de structure. Il va se retrouver à faire du livre et à travailler par lui-même. Il va peut-être commencer parce qu'il veut, mais... je vois mal Andy rester là-dedans. Je pense qu'il va abandonner et se trouver un emploi. C'est malheureux ».

Tableau 6 : les trajectoires vulnérables-synthèse

	Vanessa	Julien	Patrice	Andy
Épisodes de la trajectoire	<p><u>Primaire</u></p> <p>1- 1ère à 5^e année : C'était correct, les matières étaient faciles - j'étais tannante</p> <p>2- 6^e année : tournant- je suis passée de mauvais à bon.</p> <p>[problèmes de langage- difficultés en français- non rapporté]</p> <p><u>Secondaire</u></p> <p>3- 1ère secondaire : c'était tranquille</p> <p>4- 2^e secondaire redoublement</p> <p>Avoir redoublé c'était une bonne chose. Je n'apprends pas très vite.</p> <p>3^e à 4^e secondaire : je dois m'améliorer en math, je suis en voie de réussite.</p>	<p><u>Primaire :</u></p> <p>1- 1ère à 6^e année : j'ai des bonnes notes, je n'ai pas de problèmes à l'école.</p> <p>[redoublement 4^e année- non rapporté]</p> <p><u>Secondaire</u></p> <p>2- 1ère à 4^e secondaire</p> <p>Il faut faire plus d'effort au secondaire pour réussir.</p> <p>En mathématiques, j'ai plus de travail. Tout est tranquille</p> <p>[diagnostic de trouble d'apprentissage- soutien personnalisé en mathématiques – non rapporté]</p>	<p><u>Primaire</u></p> <p>1- Maternelle : trouble d'attention avec hyperactivité</p> <p>2- 1ère à 4^e année : j'ai été suspendu des milliards de fois.</p> <p>3- 4e année redoublement- changement d'école : je me sentais mal. J'ai commencé à me concentrer.</p> <p>4- 4^e à 6^e année : tournant</p> <p>Amitié avec enseignant de sport et implication dans activités sportives : on a gagné une médaille, c'était le moment le plus marquant de ma vie.</p> <p><u>Secondaire :</u></p> <p>5- cheminement particulier : je ne méritais pas d'être là</p> <p>6- Tentative d'intégration au régulier : je ne m'adaptais pas aux matières</p> <p>7- IFP 2 à IFP3 : c'est un peu dur, mais je vais m'adapter.</p>	<p><u>Primaire</u></p> <p>1- 1ère année : ça se passait bien</p> <p>2- 2^e année : j'étais tannant- redoublement - déménagements et deux changements d'école</p> <p>3- 3^e année : décès petite sœur. Redoublement- changement d'école</p> <p>4- 3^e année : orientation en classe spéciale pour troubles de comportements - déménagements et changement d'école.</p> <p>5- 4^e à 5^e année : classe de cheminement particulier- diagnostic de troubles d'apprentissage</p> <p><u>Secondaire</u></p> <p>6- Classe d'adaptation -PEP1 et PEP2 : ca a bien été</p> <p>7- FMS 1-2 : je n'étais pas souvent en classe, je dormais.</p> <p>8- Redoublement FMS2 : c'est pas le même feeling qu'au régulier...</p>

Tableau 6 : les trajectoires vulnérables-synthèse (suite)

	Vanessa	Julien	Patrice	Andy
Arguments Rapport à l'école et aux savoirs scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'école c'est pour apprendre, recevoir un diplôme, avoir un métier ➤ Pour que je sois intéressée à un cours, il faut qu'il y ait quelque chose de nouveau à apprendre. Le français c'est plat, il n'y a pas d'action. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'école c'est pour l'avenir et le métier futur ➤ On apprend à l'école, mais en même temps on n'apprend pas vraiment. ➤ En maths des fois, t'as pas envie de travailler. En français, c'est la même routine. ➤ En histoire, quand on écoute un film c'est plus intéressant. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Je haïssais l'école au primaire, les choses ont commencé à s'améliorer au secondaire. ➤ Je trouve ça difficile de rester toujours assis à écouter le prof parler. ➤ L'école ça permet de découvrir des choses, de développer ta mentalité et tes pensées. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendre à l'école c'est réussir, c'est ce que le monde dit... moi je ne sais pas. ➤ Des fois je voudrais faire plus, mais je suis pas capable. ➤ si j'avais continué à aller en régulier ça m'aurait aidé. Mais un cheminement particulier c'est rendu plat...
Les apprentissages les plus importants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'ai appris à faire plus que mes attentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'ai appris que dans la vie il ne faut pas se laisser piéger. Il ne faut pas se laisser faire. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'ai appris que dans la vie rien n'est donné. Il faut travailler dur pour obtenir ce qu'on veut. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ j'ai appris que dans la vie pour arriver à un résultat il faudra travailler dur.
Actants ou personnages qui agissent	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mère et père : encouragements, surveillance ➤ Mais aussi conflits familiaux 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mère : encouragements, surveillance, aide indirecte ➤ Cousins, amis, enseignant : aide directe, encouragements ➤ Intervenant aide aux devoirs ➤ Pairs : isolement 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mère : soutien/tensions ➤ beau-père, cousins, oncle : aide directe, encouragements, surveillance ➤ Psychologue scolaire : aide ➤ Amis : encouragements 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mère, tante et oncle : présence affectueuse/permissivité

4.2.5. Les trajectoires vulnérables : vers un schème

Suivant la même démarche adoptée dans l'analyse des cas de réussite, nous mettons en relief les caractéristiques communes aux trajectoires vulnérables. Quatre grands points sont abordés : 1- l'ancrage des difficultés socioscolaires au primaire, 2- la chronicisation des difficultés au secondaire, 3- le rapport inégal aux savoirs et aux activités scolaires, 4- les vulnérabilités familiales.

4.2.5.1. L'ancrage des difficultés socioscolaires au primaire

La présence de difficultés scolaires est sans conteste l'élément commun le plus saillant aux quatre trajectoires. Les quatre jeunes ont fait face à des difficultés dans les premiers apprentissages (lire, écrire, compter) et celles-ci les poursuivent jusqu'au secondaire. Villepontoux (1997) signale que même les difficultés passagères en début de scolarité, dans un domaine ou une discipline, conduisent parfois à un sentiment d'incompétence généralisé vis-à-vis de tous les apprentissages, ce qui ouvre dès lors la porte à l'échec scolaire. La recherche a aussi documenté la relation entre difficultés dans les matières de base (français, mathématiques) au primaire et retards ou difficultés au secondaire (Bautier, 2006b; Duru-Bellat, 2002; Glasman, 2004).

La nature et les niveaux de difficulté sont cependant très variables. De Vanessa à Andy, nous découvrons une vulnérabilité socioscolaire croissante. Les difficultés scolaires de Vanessa semblent relativement légères et circonstancielles tandis que chez les trois garçons elles sont chroniques et associées à des troubles neurologiques ou d'apprentissage (re)connus. Par ailleurs, le problème est plus étendu chez Patrice et Andy qui présentent des difficultés scolaires dans plusieurs matières, mais aussi des comportements perturbateurs et des conflits récurrents qui rendent l'ensemble du vécu socioscolaire problématique.

Les quatre cas mettent en évidence la diversité des situations que recouvre l'expression « élèves en difficulté » (Charlot, 2005; Dubet, 1994, 1996; Montandon et Osiek, 1997a, Montandon et Osiek, 1997b). Bonnéry (2010) notamment distingue les difficultés d'apprentissage, les difficultés des élèves (dans une matière) et les « élèves en difficulté ». De son point de vue, cette dernière notion tend à mettre l'accent sur les

capacités des élèves et moins sur les inégalités d'acquisitions permises par le dispositif pédagogique. Ces considérations semblent s'appliquer au cas d'Andy qui entame sa scolarité avec un cumul de vulnérabilités sociales, familiales et scolaires.

Sans doute est-ce aussi pourquoi le diagnostic tarde et demeure incertain jusqu'au secondaire, entre troubles du comportement ou d'apprentissage. Les responsables scolaires semblent avoir du mal à faire la part des choses et ils interviennent tantôt sur le plan du comportement d'Andy et tantôt sur le plan des apprentissages. Se sont-ils laissé abuser ? Sont-ce les outils diagnostiques qui sont défaillants ou les problèmes qui sont trop imbriqués et flottants ? Il se pourrait que les fréquents changements d'école d'Andy n'aient pas facilité le suivi au primaire. Ceci dit, Bonnéry (2010) fait remarquer que les difficultés de nombreux élèves ne sont pas tant d'une nature spécifique, mais que par contre, « leur cumul, à force de non-acquisitions, crée des lacunes qui compliquent les apprentissages ultérieurs et produit des rancunes [...] entraînant alors des blocages avec les situations d'apprentissage elles-mêmes et des stratégies d'évitement de l'activité intellectuelle ». L'auteur reconnaît que de tels élèves ont besoin d'accompagnement, mais il s'interroge sur l'orientation (précoce) en classes spéciales dont on a vu qu'elle provoque surtout du ressentiment, de la honte et du découragement chez Andy et chez Patrice.

Dans le même sens, Lapointe et Sirois (2011, p.1) se demandent si « la facilité de poser des diagnostics ne tend-t-elle pas à déresponsabiliser les différents acteurs de l'éducation au regard des interventions requises par la problématique vécue par les jeunes, transformant parfois une difficulté temporaire en un problème ou un "trouble" considérés alors comme permanents ? ». Ces auteurs s'interrogent également si la nécessité de poser des diagnostics pour obtenir un financement supplémentaire ne crée pas une surenchère dans l'identification des difficultés des élèves, avec pour conséquence une réduction de la normalité dans les comportements et apprentissages des élèves.

Finalement, aucune mesure scolaire n'est sans faille. Le redoublement, réputé inefficace (Crahay, 2003), entraîne également une image de soi négative chez Patrice et Andy qui

ont l'impression d'être à la traîne par rapport à leur cohorte. Crahay (2003) ainsi que Therriault *et al.* (2011) ont documenté que la plupart des élèves ayant redoublé intègrent une image négative d'eux-mêmes (absence d'attributions). Par contre, ceux qui réussissent (sans avoir redoublé) adhèreraient massivement à cette pratique et la jugeraient pertinente (Crahay, 2003). Peut-être est-ce parce qu'elle s'en sort plutôt bien que Vanessa juge son redoublement au secondaire utile ? Le fait que les enseignants aient pu cibler la nature de son problème (travail sur les matières, mais surtout sur l'estime de soi) et lui ont offert des outils supplémentaires ont permis à l'adolescente d'aller de l'avant. En effet, trop souvent le redoublement consiste à reprendre les mêmes cours dans les mêmes conditions. Selon l'étude de Therriault *et al.* (2011, p.171), bien que certains élèves expriment une appréciation positive de leur année de redoublement, « dans la plupart des cas, redoubler ne semble pas leur avoir permis de progresser ni de se sentir plus confiants quant à leur capacité de réussir dans les matières où ils éprouvaient des difficultés ».

Patrice manifeste une grande aversion pour l'école dès l'entrée à l'école et durant tout le primaire. Le plus souvent, les élèves sont enthousiastes à l'entrée à l'école et le désintérêt croît et atteint son apogée au secondaire (Green-Demers *et al.*, 2008 ; Long *et al.*, 2007; Schneider *et al.*, 2008; Zay, 2005). Chez Patrice, dès la maternelle, la difficulté à s'adapter à la structure scolaire entraîne résistance et révolte contre l'institution et les enseignants garants de l'ordre scolaire. Le redoublement en quatrième année et le changement d'école marquent une rupture importante. Si les changements d'école fréquents ont souvent un impact négatif sur la scolarité (Mc Andrew et Ledent, 2008; Moisan et Simon, 1997), comme c'est le cas avec Andy, un changement d'environnement peut aussi aider l'élève à repartir sur de nouvelles bases (sociales notamment, comme pour des élèves victimes de harcèlement). Il n'est pas anodin non plus que ce soit un enseignant (de sport) de sexe masculin qui soit la première personne à laquelle Patrice s'attache dans la nouvelle l'école, alors qu'il dénonce la féminisation excessive du milieu scolaire au primaire et le manque de modèles masculins dans sa vie en général. Les recherches sur l'impact de la présence d'enseignants du même genre sur la performance des élèves sont peu nombreuses et peu concluantes (Bouchard et St

Amant, 1993; Brutsaert et Van Houtte, 2004). On admet toutefois que la faible présence de modèles masculins au primaire peut avoir des impacts défavorables sur la construction socio-identitaire des garçons (surtout ceux qui adhèrent aux stéréotypes sociaux de genre) et en conséquence sur leur adaptation en classe.

Finalement, les récits de Patrice et d'Andy confirment que le bien-être à l'école dépend largement des bonnes relations établies avec les enseignants et les camarades (Basdevant et Eyzat, 2000). L'école au primaire est résolument un lieu où il ne fait pas bon vivre pour les deux jeunes. C'est moins le cas pour Julien qui se présente plutôt comme un élève calme et collaborateur. Thin et Millet (2005a, p.123) font remarquer qu'un élève « qui montre les signes extérieurs de postures d'élève a de plus fortes probabilités d'être crédité de "capacités scolaires" qu'un élève dont les pratiques sont très éloignées des exigences scolaires et perturbent l'ordre pédagogique ». Cette vision aurait-elle influencé le regard porté sur Julien et contribué au retard dans le diagnostic de son trouble d'apprentissage ? Il est vrai aussi que le trouble neurologique dont il est affecté est peu connu dans le milieu scolaire, difficile à comprendre et à diagnostiquer.

4.2.5.2. La chronicisation des difficultés au secondaire

Les premières difficultés scolaires et d'apprentissage ont un impact certain sur le cheminement scolaire des jeunes, mais elles ne préfigurent pas à elles seules le cours global de la trajectoire. Outre la qualité du soutien scolaire familial que nous traiterons plus loin, il faut considérer l'engagement autonome ou non de l'élève dans ses apprentissages (travail, effort, persévérance, mobilisation des ressources disponibles), ses méthodes de travail et stratégies d'apprentissage plus ou moins efficaces, sa conformité ou non aux règles et normes scolaires (présence, ponctualité, collaboration, relations avec les enseignants, etc.). Autrement dit, on s'interroge sur ces éléments constitutifs du « métier d'élève » et du travail d'apprenant retrouvés dans les cas de réussite.

Chez Andy, il semble y avoir un manque crucial à tous ces niveaux. Déjà en grande difficulté au primaire, le jeune est « perdu » au secondaire. Il l'est non seulement face aux savoirs et apprentissages explicites, mais aussi en regard d'apprentissages plus ou

moins implicites tels la prise de notes et le repère des éléments importants à étudier, ou encore l'utilisation correcte d'un agenda scolaire (réflexe d'écrire les devoirs ou les bonnes pages). Ce sont là des exemples de « prérequis », souvent appris dans la famille, auxquels certains élèves au capital socioculturel plus faible sont moins familiarisés. Dès lors, ils sont moins équipés à l'école (Bourdieu et Passeron, 1970, 1999). Pour contrecarrer ces effets, plusieurs auteurs jugent indispensable d'explicitier les allants de soi du milieu scolaire (Lahire, 1993; 2008; Meirieu, 1993 ; Terrail, 2004). Bonnéry (2010, p.75) s'interroge en ce sens à savoir « pourquoi l'élève normal ne serait pas l'enfant, majoritaire, qui n'a que l'école pour apprendre les savoirs scolaires ? », considérant que tous ne trouvent pas à la maison « quelqu'un qui a été formé à entendre les attentes non formulées de l'école, à attirer l'attention, lors des devoirs et révisions, sur les sauts cognitifs bien davantage que sur le seul respect des consignes ».

Andy baisse les bras au fur et à mesure. Au moment de l'enquête, il ne croit plus possible de combler ses lacunes et de revenir au régulier et le cheminement particulier est perçu comme une voie peu prestigieuse. Le jeune garde toutefois un pied à l'école et maintient un discours positif sur celle-ci. Thin et Millet relèvent cette même ambivalence envers l'école chez les élèves de leur recherche :

Les parcours de ruptures scolaires s'enracinent dans de multiples « ruptures », plus ou moins brutales ou progressives, tout à la fois avec les apprentissages scolaires, avec les agents de la scolarisation, avec les règles et les normes scolaires et se jouent sur plusieurs registres. [...] les collégiens, même les plus avancés dans un processus de ruptures scolaires, n'en ont sans doute pas fini avec l'école et montrent, par la forte ambivalence qu'ils continuent de manifester à l'égard d'une école qui tente de maintenir son emprise y compris en dehors des sentiers « ordinaires » de la scolarité, que la rupture avec l'école n'est jamais consommée. (Thin et Millet, 2005a, p.9-10)

Patrice s'accroche encore, mais lui aussi a honte de fréquenter une filière professionnelle. Il préfère le dissimuler à la chercheuse. Il faut probablement mettre en relation la perception que les élèves ont de ces programmes et l'image de celles-ci au sein des établissements scolaires, dans leur famille, et auprès du public en général. On se souviendra d'ailleurs des remarques de Laura (cas réussite) qui expliquait que le cheminement particulier regroupait « des enfants en difficulté qui n'apprennent pas aussi vite que les enfants normaux » et des propos attribués à la directrice de l'école laissant

entendre que ceux-ci étaient moins intelligents. Le prestige des filières de formation (générales ou professionnelles) influence le rapport aux savoirs des jeunes et a un impact sur l'engagement dans les études (Dubet, 1996 ; Jellab, 2005).

En dehors d'Andy qui reconnaît qu'il n'arrive plus à suivre en classe, les autres jeunes soulignent leur paresse, leur manque d'effort, d'assiduité et d'intérêt pour le travail scolaire. En ce qui concerne Julien, ce sont les parents et enseignants qui s'interrogent à ce sujet.

Vanessa évoque par ailleurs son rythme d'apprentissage plus lent par rapport à la moyenne des élèves et l'impatience des enseignants. Les tenants de la pédagogie différenciée rappellent que le rythme d'apprentissage des élèves représente l'un des facteurs importants de différenciation individuelle dont l'école et les enseignants devraient tenir compte (Hume, 2009; Meirieu, 2000). Au Québec, l'organisation des cycles d'apprentissage au primaire et au secondaire se veut également respectueuse du rythme des élèves (CSE, 2001). Dans le cas de Vanessa toutefois, le rythme d'apprentissage relativement lent doit aussi être mis en relation avec le manque de confiance en soi et d'estime de soi de l'adolescente qui a vraisemblablement besoin d'être rassurée et encouragée par l'adulte. Humbert (cité dans Crahay, 2003, p. 212) souligne que la relation entre estime de soi et échec scolaire est très complexe, car « si l'échec peut vraisemblablement avoir comme conséquence une dépréciation de soi, on peut supposer en retour qu'un enfant ayant au départ peu d'estime de lui-même se trouve désavantagé dans les apprentissages scolaires ». Chez les garçons, la relation joue dans les deux sens, avec des difficultés scolaires qui entament la confiance en soi et l'estime de soi, et réciproquement, un manque de confiance/d'estime qui ne favorise pas l'effort et la persévérance.

Dans le cas de Julien, on ne saura jamais si une intervention précoce aurait pu permettre de résorber ou d'atténuer les problèmes d'apprentissage. Ou se pourrait-il, au contraire, que la méconnaissance du trouble neurologique du jeune et le discours général sur sa capacité à surmonter ses difficultés l'aient finalement poussé à l'effort ? La recherche a plusieurs fois documenté l'effet de prophétie des attentes et attitudes des enseignants

(Deauvieu et Terrail, 2007; Forquin, 1997; Legendre, 2005). Crahay (2003, p.251) rappelle en outre que « ce n'est pas tant l'échec que la nature de la (ou des) cause(s) à laquelle (ou auxquelles) l'élève l'attribue qui peut lui occasionner des préjudices affectifs ». Lorsque les enfants attribuent leur échec à des causes qui sont sous leur pouvoir personnel, telles un manque d'efforts ou l'utilisation de mauvaises stratégies, ils conservent l'espoir de réussir et demeurent persévérants dans la réalisation des activités. Au contraire,

l'attribution de l'échec par l'enfant à un manque d'habileté ou d'intelligence diminue les espoirs qu'ils ont de réussir dans le futur, induit une diminution de la persistance dans la réalisation des activités et conduit ces enfants à développer des comportements inefficaces en présence de difficultés. (Crahay, *Ibid.*).

On constate que l'engagement scolaire de Julien se relâche à partir de la deuxième secondaire, période durant laquelle l'école découvre peut-être son problème d'apprentissage et commence son intervention. Il se pourrait que cette découverte entraîne un certain découragement chez le jeune à la même période où il perd le soutien de son intervenant attribué à l'organisme d'aide aux devoirs et que le niveau d'exigence en mathématiques devient plus élevé.

En effet, le programme de mathématiques de la deuxième secondaire (introduction à l'algèbre) semble représenter un moment critique pour la plupart des élèves rencontrés qu'ils soient ou non en réussite. C'est le cas pour Vanessa et Patrice et on se rappellera que Germain et Laura (élèves en réussite) signalaient aussi une baisse de leurs résultats en mathématiques en deuxième secondaire. L'enseignant de mathématiques de Germain mentionnait également que ledit programme signait véritablement une rupture par rapport au primaire et à la première secondaire, et exigeait davantage d'efforts des élèves. Ainsi, les élèves déjà en difficulté auraient sans doute besoin d'un plus grand soutien à cette période. Finalement, dans tous les cas, les difficultés scolaires objectives et les obstacles subjectifs (manque de confiance en soi et d'estime de soi, peur d'échouer, peur/honte de demander ou d'accepter de l'aide, abattement...) sont inséparables.

4.2.5.3. Le rapport aux savoirs scolaires : entre flou et enthousiasme selon la nature du savoir et son mode de transmission

Les quatre jeunes mettent l'accent sur la valeur instrumentale des savoirs et apprentissages scolaires. L'école est le lieu où ils préparent leur avenir socioprofessionnel, mais ils prennent surtout plaisir à s'y rendre pour retrouver leurs amis et participer aux activités sportives, sociales et culturelles. Le discours sur la valeur culturelle et formative des savoirs scolaires semble relativement flou (Patrice excepté).

Ainsi, Vanessa²² évoque l'idée d'un cumul progressif de connaissances qui peuvent servir un jour ou l'autre, mais sans plus de précision. Julien de son côté évoque l'utilité de certains savoirs scientifiques au quotidien, mais leur importance est surtout liée à la profession future. Quant à Andy, son discours préliminaire traduit un rapport aux savoirs à la fois instrumental et magique. Il affirme en effet : « l'école c'est la réussite » comme si la seule fréquentation de l'école suffisait à la réussite socioprofessionnelle. Toutefois, il s'agit d'un discours emprunté que le jeune n'endosse pas entièrement, et son rapport aux savoirs est finalement un rapport de non-sens et de désengagement. Non-sens, car il ne semble pas vraiment savoir à quoi servent les « choses » et les « affaires » qu'il fait à l'école, et désengagement parce qu'il s'en désintéresse le plus souvent, entre passivité en classe et absences répétées. Andy présente un profil de ces élèves qui ont décroché de l'intérieur suite à un « cumul d'échecs pédagogiques et comportementaux répétés et pérennisés au sein de l'environnement éducatif » (Zay, 2005). Contrairement aux autres jeunes, rien ne l'attache ou le valorise à l'école, ni les savoirs et apprentissages scolaires, ni les amis dont il ne fait aucunement mention, ni les activités sportives, sociales ou culturelles. En comparaison, le milieu de stage semble beaucoup plus signifiant (il ouvre sur l'emploi) et « accrocheur » (il valorise).

Patrice est le seul des quatre jeunes à souligner clairement les dimensions à la fois utilitaire et culturelle des savoirs scolaires. Pour le jeune, l'école est lieu d'apprentissage

²² L'attitude un peu nonchalante de Vanessa envers les savoirs scolaires est assez similaire à celle retrouvée chez les jeunes filles de l'étude de Beaucher (2004). Beaucher (2004) a défini ce type de rapport aux savoirs comme étant un rapport paradoxal (goût pour apprendre et absence réelle d'implication). Toutefois, le rapport aux savoirs de Vanessa varie aussi en fonction du savoir enseigné, comme explicité plus loin.

et de socialisation, et les savoirs scolaires permettent d'obtenir un diplôme et un emploi, mais aussi « de découvrir des choses, d'apprendre et de développer sa mentalité et ses pensées ». La participation et la réussite aux activités sportives semblent avoir contribué à dissiper l'aversion du jeune pour l'école à partir de la quatrième année primaire, en lui permettant de s'y trouver une place et d'être reconnu. Des recherches montrent que les activités sportives favorisent l'attachement à l'école et la réduction du décrochage (Glanville *et al.*, 2008). L'étude exploratoire de Therriault *et al.* (2011) auprès de jeunes ayant redoublé montre aussi que l'éducation physique, les arts plastiques sont, avec les sciences, les disciplines qui les intéressent le plus. Finalement, Patrice s'attache à l'école au fur et à mesure, en découvrant « plus d'amitié envers les personnes » des activités et des matières qu'il aime.

Comme dans les cas de réussite, les difficultés des jeunes dans certaines matières font qu'ils manifestent un moindre intérêt pour celles-ci et, inversement, leur perception de compétence dans d'autres fait naître un plus grand intérêt. On le voit avec Vanessa en ce qui concerne les arts plastiques et avec Julien et Patrice vis-à-vis et du sport ou de la musique. Tous souhaiteraient entreprendre une profession dans ces domaines qui les passionnent et pour lesquels ils pensent avoir du talent. Toutefois, ce n'est pas uniquement parce qu'ils rencontrent des difficultés dans une matière que les jeunes trouvent les cours inintéressants. Le mode de transmission des savoirs scolaires est aussi mis en cause à la fois en ce qui concerne leur problématisation par les enseignants et leur expérimentation par l'élève (Fabre, 2007; Lahire *et al.*, 1994; Meirieu, 1993; Pépin, 1994 ; Perrenoud, 1998).

Les quatre jeunes dénoncent l'enseignement livresque et routinier, le manque de sens des savoirs enseignés eu égard à leur vécu et préoccupations, le manque d'actions et d'interactions. Ils opposent notamment les savoirs strictement livresques aux activités. Pourtant, il ne s'agit pas tant d'une réticence vis-à-vis des savoirs théoriques ou de difficultés d'abstraction comme certains enseignants l'attribuent à des élèves en difficulté, considérés plus portés vers le concret (Jellab, 2005). Les jeunes apprécient certes de voir et de manipuler les objets de savoir. Mais ils réclament surtout une variation des supports pédagogiques pour sortir de la passivité associée à la forme

scolaire scripturale (être assis-papier-crayon) et expérimenter, créer, interagir et ainsi participer à leur propre processus d'apprentissage (créations en arts plastiques avec Vanessa, projections de vidéos en histoire avec Julien, expériences de laboratoires avec Patrice, visite au musée avec Andy). Fils-Aimé (2011) a relevé des attitudes semblables chez les élèves dans sa recherche.

La pédagogie différenciée préconise le recours à des approches, méthodes et outils variés afin de répondre aux besoins de tous les élèves, et notamment de ceux qui sont en difficulté (Meirieu, 2004; Perrenoud, 1995). Parallèlement, les chercheurs mettent aussi en garde contre les dispositifs qui font perdre de vue le contenu à enseigner ou en dévaluent la complexité. Ainsi, lorsque Julien souligne que le tableau numérique interactif est cool et permet de « faire passer le cours », il y a lieu de s'interroger si, aux yeux du jeune, l'outil favorise une meilleure transmission de la matière et/ou sert surtout à faire passer le temps parce qu'à la mode et distrayant. Le jeune semble de toute façon apprécier les supports visuels. Grâce aux films et vidéos présentés par l'enseignant d'histoire, il a pu voir et ressentir le contexte dans lequel les événements se sont déroulés, mieux comprendre son environnement et sa place dans cet environnement. Patrice réclame la même chose lorsqu'il explique qu'il « embarque » dans le cours d'histoire si cela le concerne. Meirieu (2006, p.60) rappelle que « l'éducation doit, en réalité, se centrer sur la relation du sujet au monde des hommes qui l'accueille. Sa fonction est de lui permettre de se construire lui-même en tant que "sujet dans le monde", héritier d'une histoire dont il perçoit les enjeux, capable de comprendre le présent et d'inventer l'avenir ».

Les trois garçons expriment aussi un plus grand besoin de bouger et semblent plus difficilement maintenir leur attention. Ces observations semblent converger dans le sens des résultats d'études selon lesquels les valeurs scolaires sont moins adaptées aux garçons qui sont généralement moins calmes et attentionnés, plus actifs (Baudelot et Establet, 1992 ; Bouchard et St-Amant, 1993 ; Bouchard *et al.*, 1997 ; Leblois, 2005). Andy en particulier semble avoir de la difficulté à rentrer dans un cadre formel en général, à l'école ou au centre de loisirs (lors des activités structurées qui exigent régularité, ponctualité, et production écrites, etc.). Thin (1994) relève que la

prédominance de la forme scripturale scolaire à l'école et au-delà du champ scolaire (loisirs) ne permet pas aux sujets qui en sont trop éloignés de profiter d'activités non scolaires. Mais s'agit-il de résistance ou d'incapacités ? On peut poser la même question concernant le rapport au langage si peu formaliste du jeune. Meirieu (1993, p.162) observe que certains jeunes de milieux populaires parviennent difficilement à raconter voire à inventer leur propre histoire et à se mettre en perspective :

Ils vivent dans l'instant et ne parlent que de l'instant, envahis tout entier par l'événement, incapables d'articuler ce qui leur est arrivé et même d'utiliser le moindre de ces déclencheurs narratifs qui nous permettent de donner un sens : c'est alors que, à ce moment-là, etc. Les heures de la journée sont elles-mêmes juxtaposées sans que la moindre cohérence puisse être établie entre elles... et c'est à ces élèves-là que l'on demande de définir leur « projet personnel » ! (Meirieu, 1993, p.162)

Patrice semble bien différent à cet égard et il faut probablement reconnaître l'empreinte de l'environnement familial sur son rapport au langage et plus largement sur son rapport à l'école et aux savoirs. Chez lui, le langage est plus structuré et il raconte les événements suivant un ordre logique et chronologique, même si par ailleurs il fait silence ou se montre discret sur certains épisodes de sa vie familiale et socioscolaire.

Finalement Julien et Patrice laissent entendre qu'ils ont aussi appris à l'école « des savoirs qui ne sont pas au programme » (Meirieu, 1993; Pépin, 1994; Perrenoud, 1984). Patrice a appris à s'adapter au système et à en « gérer les difficultés et facilités ». Julien estime de son côté que l'école lui a surtout appris qu'il était « intelligent ». Mais intelligent dans quel sens, selon quels critères ? Ceux de l'école peut-être dont il a saisi les rouages (normes et attentes) ? Perrenoud (1984), Meirieu (1993) et Pépin (1994) soulignent que les élèves apprennent à décoder les attentes de l'enseignant et à s'y soumettre pour réussir leur propre mise en scène. Ils le font par exemple, en identifiant les connaissances qu'il est bon de faire valoir, en faisant semblant d'écouter pour éviter les punitions (Perrenoud, 1984), en mettant en pratique le principe d'économie « le moins d'efforts inutiles pour le plus d'effets possibles » (Meirieu, 1993), etc. Ne reconnaît-on pas certains de ces traits chez Julien si soucieux d'être bien vu des enseignants ?

4.2.5.4. Les vulnérabilités familiales : dynamiques et ressources

Les contextes familiaux des quatre jeunes sont assez différents et il n'y a pas vraiment une caractéristique commune forte qui se dégage comme dans les cas de réussite. Andy notamment présente un cadre familial spécifique et très vulnérable. En dehors de ce cas, on retrouve comme dans les cas de réussite un discours familial positif sur l'école et une relative mobilisation pour la réussite scolaire. Toutefois, cette mobilisation ne semble pas toujours constante et d'autres facteurs de vulnérabilité sont présents.

Chez Vanessa par exemple, les tensions et conflits au sein de la famille et le contrôle parental rigide ont un impact négatif sur la scolarité de l'adolescente. Une supervision parentale qui convient des règles, impose des limites, s'informe de ce qui se passe dans la vie de l'adolescent en dehors de la sphère familiale est décrite comme un facteur de protection psychologique, de réussite et de persévérance scolaire. Par contre, un contrôle parental inadéquat (excessif ou insuffisant) et la présence de conflits entre parents et adolescents sont reliés à des difficultés personnelles chez le jeune (Claes, 2004).

L'attitude soupçonneuse du père de Vanessa et ses critiques sur l'apparence physique de l'adolescente ne favorisent certainement pas une bonne estime de soi chez celle-ci, à cette période de sa vie où l'image du corps est constitutive de l'identité et fait l'objet d'une si grande préoccupation. Nous avons en outre documenté dans le cadre conceptuel, que certains « enfants du milieu » (entre l'aîné et le benjamin) faisaient parfois l'objet d'un moindre investissement parental et parvenaient difficilement à trouver leur place au sein de la fratrie (Terrail, 1992). Serait-ce le cas pour Vanessa ? Ces conditions réunies peuvent avoir un impact sur sa confiance en soi et en conséquence sur son engagement scolaire.

Par ailleurs, le niveau d'exigences scolaires exprimé par les parents de Vanessa semble relativement faible par rapport aux parents des élèves en réussite. Sans occulter la responsabilité personnelle de Vanessa quant à sa mobilisation scolaire, il y a lieu de mettre en relation sa « paresse » et le niveau relatif d'exigences scolaires parentales. La maman est satisfaite des résultats de sa fille qu'elle juge en fonction de ses propres résultats scolaires passés et ceux de ses autres enfants. Cette observation tend à

confirmer que le sens de l'échec/la réussite scolaire est socialement différencié (Lahire, 2008), mais aussi d'une famille à l'autre dans un même milieu social.

Parallèlement, les parents ajustent leur niveau d'exigences en fonction des difficultés scolaires perçues chez leurs enfants. En effet, la perception d'un niveau d'exigences trop élevé par rapport aux capacités individuelles contribue à la démotivation (Bouffard et Couture, 2003; Viau, 2009). Avec Patrice par exemple, les exigences parentales entraînent des conflits mère-fils au primaire. D'autres événements familiaux contribuent par ailleurs à envenimer les relations. Dans leur recherche sur les relations mère-fils en foyer monoparental matricentrique, Sarda et Perron (1983) ont documenté que les garçons peuvent manifester de l'agressivité envers leur mère, soit en réaction à l'absence du père (hostilité) soit pour exprimer un besoin social d'identification (sans hostilité). Il semble y avoir des deux chez Patrice qui se désole de la séparation avec des modèles masculins significatifs (grand-père, beau-père). Le jeune souligne aussi un relâchement du soutien scolaire parental à un mauvais moment de sa trajectoire socioscolaire.

Chez Julien, ce soutien semble assez stable, mais la mère n'a plus les moyens d'aider son fils au secondaire et elle ne parvient pas à le convaincre d'utiliser les ressources scolaires (récupérations) et communautaires (aide aux devoirs) disponibles. Peut-être qu'elle cherche à éviter les confrontations, mais par ailleurs elle se montre sceptique en ce qui concerne l'action de l'école et moyennement convaincue quant à celle de l'organisme d'aide aux devoirs. De son point de vue, ce sont des moyens financiers plus importants (pour payer un tuteur privé) qui permettraient de résoudre les problèmes scolaires de son fils. La perception de la situation de défavorisation est ici importante (Ferland, 1995), car la maman évalue sa situation socioéconomique actuelle en fonction de son passé et des moyens détenus par ses propres parents. De ce fait peut-être, elle mobilise moins les autres ressources considérées comme un pis-aller. Ce serait aussi à Julien de se saisir des opportunités offertes, mais il semble préoccupé par d'autres questions sociales. Il apparaît très isolé socialement, déçu et blessé par ses expériences avec d'autres membres de la famille et les pairs.

Finalement, la maman semble plutôt désemparée face à une situation sur laquelle elle manque de prise. D'où peut-être ces questions adressées à la chercheuse en fin d'entretien : « alors qu'est-ce que je n'ai pas bien fait ? Qu'est-ce que je dois améliorer ? ». Kanouté (2007c) souligne que le statut de parents se superpose très rapidement à celui de parents d'élève. La difficulté ou l'échec scolaire des enfants préoccupent les parents d'un point de vue de l'intégration socioprofessionnelle, mais la situation est aussi douloureuse et très difficile à accepter, et elle les conduit à se remettre en cause comme parents.

L'attitude défensive de la mère d'Andy est assez éloquente à cet égard. Elle est agacée par le discours social sur l'encadrement familial qui la met en défaut. Mais elle prend probablement la mesure de certains manques lors de ses sursauts, même si par ailleurs elle n'arrive pas à les combler, épuisée, dépassée, déphasée par tout le reste (charges familiales, épreuves personnelles, difficultés socioéconomiques). Les fréquents déménagements, le faible contrôle exercé sur Andy, l'éloignement de la mère de l'univers scolaire (incertitude quant à la classe fréquentée par son fils, manque de congruence vis-à-vis des attentes de l'école), le faible soutien social et le manque de prise sur les ressources du milieu (à quoi servent les organismes du quartier) sont autant de manifestations des conditions d'existence précaires de la famille.

Plusieurs recherches ont mis en évidence que la précarité est une source d'instabilité, d'incertitude et de déstabilisation qui affecte non seulement la stabilité résidentielle, mais aussi les liens sociaux, le rapport à l'avenir (Barbier, 2005; Moisan et Simon, 1997). Thin et Millet (2005b) en particulier ont analysé de manière fine les effets des conditions d'existence précaires sur le rythme familial et la scolarité des enfants. D'après les auteurs, les conditions de travail précaires induisent un rapport fondé sur l'urgence, le coup par coup et l'inattendu (horaires imprévisibles et décalés). D'autre part, l'inactivité chronique ne permet pas de structurer le quotidien, d'où un temps « sans scansion et sans horaire, ne se prêtant ni à la mesure précise ni au calcul exact » (Thin et Millet, 2005b, p.158). Les parents sont alors en contradiction avec les impératifs et exigences soutenus par l'école et les éducateurs. Les auteurs soulignent la propension de certains parents à la dépense immédiate et la gestion peu rationnelle du budget, le

sentiment de l'inéluctable, le sentiment de ne pas présider à leur destinée lorsqu'ils se sentent dans l'impasse vis-à-vis de leurs enfants en ruptures scolaires, le réseau de sociabilité restreint des mères seules en charge des enfants et leur coupure des solidarités communautaires (familiales, de voisinage, de quartier). La maman d'Andy partage de nombreux points communs avec ces familles.

D'après Thin et Millet, ces formes diverses de « temporalités arythmiques contribuent à éloigner les enfants des exigences temporelles qui structurent l'activité scolaire, en matière d'apprentissages notamment » (Thin et Millet, 2005b, p.158). La dispersion, le manque d'attention, la difficulté à travailler silencieusement, les difficultés à maintenir l'effort et à organiser les étapes du travail scolaire, les postures corporelles non conformes aux attentes scolaires, sont autant de caractéristiques reconnues chez les élèves issus de ces familles. On retrouve les mêmes chez Andy qui introduit aux trajectoires de décrochage.

4.3. Trajectoires des jeunes en décrochage scolaire

Les trois dernières trajectoires présentées sont celles de Nadia, Joël et Jimmy. Les deux premiers jeunes sont nés en Haïti et partagent un vécu socioscolaire relativement proche. Ce sont des décrocheurs récents (2-3 ans). Il en est tout autrement pour Jimmy, qui est de deuxième génération et a décroché depuis plusieurs années.

4.3.1. Nadia : il n'y avait pas de place pour l'école dans ma vie

Nadia est âgée de 21 ans. Elle a vécu une relation très difficile avec sa mère et est partie du domicile familial à sa majorité. Au moment de l'entretien, elle vit seule en appartement et est en recherche d'emploi. Nous la rencontrons dans un organisme d'intégration en emploi qu'elle a fréquenté quelques mois auparavant.

La jeune fille est sur place avant l'heure du rendez-vous. Elle a accepté de bon gré de participer à la recherche, mais elle en dit finalement peu sur son vécu socioscolaire durant l'entretien d'une heure et demie. Elle ne complètera pas non plus le bilan de savoir perçu « difficile et trop compliqué ». Les relations douloureuses avec la mère sont au cœur du récit. À l'évocation de celles-ci, le ton de voix de Nadia devient plus faible et

triste. Par moments, elle semble presque retenir ses larmes et détourne le regard, soupire ou s'en sort avec un sourire, un rire ou un trait d'humour. En fin d'entretien, elle nous dira qu'elle ne s'est jamais confiée à ce sujet auparavant. Plutôt solitaire, la jeune fille n'indique aucune personne significative. Toutefois, à la suite de l'entretien, l'intervenant l'ayant référée nous fait brièvement part de certaines observations qui éclairent une part du vécu de la jeune femme.

4.3.1.1. Image de soi et repères sociodémographiques : « je suis une personne qui aime beaucoup travailler et qui a un but »

En réponse à notre invitation de se présenter, Nadia se décrit comme « une personne très intelligente, qui aime beaucoup travailler et qui a un but ». Elle ajoute que ce n'est pas toujours évident de réaliser ses rêves quand on est seul, puis commence à expliquer sa situation familiale. Avec sa mère « ça ne marche pas » et elle n'a personne pour l'aider. Ses amis sont les personnes les plus importantes de sa vie.

La jeune fille est arrivée au Québec à l'âge de 11 ans, avec ses deux sœurs aînées. Les trois enfants viennent alors rejoindre leur mère qui avait immigré plusieurs années auparavant. Nadia ne connaissait pas vraiment cette dernière. Elle leur rendait parfois visite en Haïti, mais les courts séjours n'avaient pas permis un réel rapprochement.

En l'absence de la mère, les trois sœurs avaient été prises en charge par leur oncle maternel et sa femme, et elles ont grandi avec les enfants de ces derniers. Leur père de son côté n'avait jamais eu leur garde et il vivait à la campagne. Les visites mensuelles de ce dernier sont toutefois les seuls souvenirs d'enfance agréables rapportés par Nadia. En effet, les conditions de vie étaient loin d'être idéales chez l'oncle. Nadia pensait que sa vie allait s'améliorer en arrivant au Québec, mais, après quelques mois, elle est vite déçue.

La jeune fille estime que sa mère la « déteste » elle en particulier. Les sœurs aînées n'ont pas non plus été épargnées par son hostilité, mais elles ont pu rapidement quitter le domicile familial à leur majorité. Quant aux autres demi-frères et sœurs plus jeunes, nés au Québec, Nadia soutient qu'ils étaient plus aimés et beaucoup mieux traités. L'injustice de cette situation l'incitera à quitter à son tour le domicile familial. Depuis

son départ il y a trois ans, la jeune fille n'a gardé que quelques rares contacts téléphoniques avec ses frères (pas les filles).

Lorsque Nadia était à la maison, la mère travaillait parfois à titre de manutentionnaire ou était sans emploi.

4.3.1.2. Le récit de la trajectoire socioscolaire : « je foxais les cours, j'étais jeune, je ne savais pas ce que je faisais »

Nadia affirme avoir tout oublié de sa vie scolaire en Haïti. Jusqu'à la fin de l'entretien, elle ne dira pas grand-chose de son primaire ni de la première année du secondaire débuté là-bas. Elle déclare que « ça fait longtemps » et les quelques bribes de souvenirs évoqués restent vagues. Elle avoue toutefois qu'elle faisait l'école buissonnière :

- Ben, je faisais plein de choses, des fois... j'étais jeune, je ne savais pas ce que je faisais. Je laissais l'école pour aller m'amuser, parce que je trouvais ça cool, mais après, là quand je viens ici des fois je pense à cela, pourquoi je faisais ça ? Je suis venue ici et je faisais la même chose.

Elle poursuit son récit sur la transition d'Haïti au Québec. Elle raconte alors son arrivée en milieu d'année scolaire et son admission « dans une classe spéciale ». Elle confirme à notre demande qu'il s'agissait d'une classe d'accueil, et, après une nouvelle relance, ajoute que c'était au primaire. Nous avons le sentiment de lui arracher une à une les informations. Pourtant, elle poursuit d'elle-même le récit pour rapidement expliquer qu'elle a travaillé fort pour sortir de la classe d'accueil après un an et entrer « au régulier », en sixième année primaire :

- J'ai travaillé pour avoir mes notes et sortir de là parce que ce n'était pas ma place. Les gens n'étaient pas comme moi. Ils n'avaient pas la même intelligence que moi... Après je suis allée en 6^e année, mais ça marchait pas, je « foxais » toujours [séchai les cours]. Je quittais souvent pour aller avec mes amis. Mes amis me disaient que les cours n'étaient pas intéressants. Fait que moi je viens d'arriver et je veux avoir des amis donc j'ai dit OK on y va. Puis là on appelle ma mère et j'arrive à la maison et c'est l'enfer ! Et j'ai dit OK j'arrête de faire ça, puis j'ai arrêté, puis rendue au secondaire, j'ai recommencé...

Les épisodes d'absentéisme en sixième année du primaire exacerbent les relations avec la mère qui menace de retourner la jeune fille au pays d'origine. Se réjouissant à cette perspective, Nadia espère et « attend », mais rien... Suivent alors d'autres incidents à l'école avec les pairs, des bagarres et des suspensions. Aux dires de Nadia, ces

comportements ne l'empêcheront nullement de « passer toutes ses classes » sans redoubler, « de secondaire 1 jusqu'à 4 ». Arrivée en quatrième secondaire toutefois, tout « devient compliqué » et elle est obligée de quitter l'école :

- Parce que là je n'habitais plus chez ma mère et il fallait que je travaille pour... Il y avait des choses que je ne pouvais pas acheter et j'ai laissé l'école pour aller travailler. Ce n'était pas facile [...] Ce n'est pas bon de lâcher l'école, mais quand tu n'as pas le choix, tu n'as pas le choix...

Les événements racontés par la jeune fille semblent suivre un ordre logique. Cependant, silences, omissions et contradictions suscitent par ailleurs une certaine perplexité. Par exemple, on s'explique difficilement l'abandon scolaire à 18 ans en quatrième secondaire (secteur régulier) si Nadia n'a jamais redoublé comme elle l'affirme. Par ailleurs, le même événement est ultérieurement replacé durant l'année de deuxième secondaire : « Secondaire 2, ça ne marchait pas, j'ai été obligée de partir travailler. Et après je réfléchis... comme, ben que j'ai fait une erreur de laisser l'école ». D'autres événements (comme la rencontre d'une enseignante qui lui offrira de l'aide) ne sont pas situés dans le temps et Nadia semble lâcher des réponses vagues à la suite d'une relance.

4.3.1.3. Les apprentissages et le travail scolaire : « il y a des trucs que je réussissais »

De la même manière, la jeune fille ne parle pas spontanément du travail scolaire et de ses résultats académiques. Elle explique dans un premier temps qu'elle avait de bonnes notes, puis précise un peu plus loin qu'elle « étudiait, mais oubliait tout » (en Haïti comme au Québec), et obtenait la moitié des réponses aux tests d'évaluation. Elle avait notamment des difficultés en anglais, discipline qu'elle déteste depuis le primaire :

- Anglais et géo j'avais des difficultés. Si c'était pour l'anglais, je pense que j'aurais redoublé toutes mes classes. Le prof parlait trop et c'était fatigant, pis nous on était jeune... Fait que, on « foxait », on allait faire la fête...
- *Et tu réussissais les cours ?*
- Ben ouais. Il y a des choses que je ne savais pas, mais il y avait des trucs que je réussissais. J'avais comme la moitié et c'était bien. J'ai eu de la chance. Pis, les profs m'aimaient bien aussi et ils ne m'ont pas fait redoubler.

Par contre, Nadia « adorait » le français et les mathématiques. Finalement, lorsque nous lui faisons remarquer qu'il y peut-être un trou dans sa trajectoire (compte tenu de son

âge au moment du décrochage), elle reconnaît, après maints soupirs, que ses performances insuffisantes à certains cours sont à l'origine de sa rupture scolaire :

- Ben, parce que à cause des problèmes que j'avais, il y a des cours que je n'avais pas eus et il fallait que je les reprenne. Ça fait que... j'allais passer toute ma vie au secondaire [...] Il fallait que j'aïlle aux adultes et j'ai dit ben non, je ne vais pas passer ma vie à l'école, il faut que je travaille aussi, et puis je n'avais pas d'argent et j'ai dit oublie ça.

Elle ne dira toutefois rien des cours en question, se contentant de revenir sur ses difficultés en anglais.

4.3.1.4. Le sens de l'école et des savoirs scolaires : « à l'école t'apprends plein de choses »

D'après Nadia, l'école c'est « pour apprendre des choses et pour être plus intelligent ». Nous l'invitons à développer davantage en l'interrogeant sur ce qu'elle y a personnellement appris, mais elle répond tout simplement : « plein de choses ». Peut-être un peu gênée par son propre silence ou percevant l'attente dans le nôtre, elle ajoute : « ben à l'école t'apprends à parler pour que quand t'arrives quelque part, on rit pas de toi ». L'école a aussi été un refuge pour la jeune fille qui aimait y aller pour être « tranquille ». Elle souligne : « oui, j'aimais ça. C'est comme si c'était ma maison ».

4.3.1.5. La part de l'autre dans la construction du rapport à l'école : « je n'avais personne pour m'aider, je n'ai pas eu beaucoup de chance »

La phrase-titre retenue pour illustrer le cas (« il n'y avait pas de place dans ma vie pour l'école ») nous a été suggérée par le regard et les sourires en coin de Nadia lorsque nous l'interrogeons sur ses apprentissages et résultats scolaires. Ceux-ci semblaient signifier que la question en elle-même est incongrue ou la réponse trop évidente.

Sans vraiment attribuer à autrui toute la responsabilité de son parcours scolaire difficile, la jeune fille laisse souvent entendre qu'elle n'a pas eu beaucoup de « chance ». Elle souligne que son père « ne pouvait rien faire » pour elle en Haïti et, arrivée au Québec, elle ne pourra guère compter non plus sur la présence ou le soutien d'adultes significatifs. Ses oncles et tantes immigrés au Québec désapprouvaient le comportement

de la mère à son égard, mais ils n'ont jamais pu faire entendre raison à cette dernière qui passe pour étant « un peu folle ». Nadia elle-même répètera plusieurs fois que sa mère est « malade » et « folle ». De son point de vue, le faible niveau de scolarisation de cette dernière explique son manque d'intérêt général pour la scolarité de ses enfants :

- Elle ne me demandait jamais comment ça a été à l'école. Quand je rentrais de l'école, elle ne demandait même pas comment ça se passait ma journée, qu'est-ce que tu as fait, non... C'est fou. Je pouvais pas lui demander si j'avais besoin de quelque chose, je devais demander à d'autre monde. C'est pas une mère ça...
- *Et qu'est-ce qu'elle disait sur l'école en général ?*
- Pfff ! Elle ne sait pas lire, elle ne fait pas écrire [rire sarcastique]... je pense que c'est ça le problème... Elle n'est jamais allée à l'école, elle ne sait pas ce que c'est. Il y a du monde qui lui ont dit qu'il fallait qu'elle demande comment ça va à l'école, fait que là elle demande aux autres. Mais moi, vers les 16-17 ans, elle savait que j'allais avoir 18 ans, fait qu'elle a commencé à me dire d'aller travailler pour partir de la maison [...] Les cours, ça se passait bien, mais des fois je ne pouvais pas me concentrer. À cause des problèmes que j'avais, avec ma mère, avec d'autre monde... ils étaient tous dans ma tête là... Des fois je n'arrivais pas à dormir le soir, donc quand j'arrive à l'école, il fallait que je dors... et ce n'était pas bien.

Le comportement de la jeune fille en classe attirera l'attention d'une de ses enseignantes. Celle-ci la réfère alors à la psychologue scolaire, mais Nadia souligne : « ils ne pouvaient rien faire pour moi. Fait que là j'ai dit j'abandonne ». Il n'était surtout pas question de contacter sa mère comme le suggérait la psychologue.

À son départ du domicile familial, Nadia se réfugie dans un premier temps chez un membre de la famille élargie, puis chez une de ses sœurs. La cohabitation se termine mal à chaque fois. La jeune fille estime que ses hôtes lui en demandaient trop à cause de sa position de vulnérabilité (« j'étais là et j'avais besoin d'aide »). Par ailleurs, ils trouvaient ses habitudes de fonctionnement (fréquentations, rentrées tardives) dérangeantes pour leur vie familiale. Finalement, Nadia n'était bien qu'avec ses amis qui lui permettaient d'oublier tous ses problèmes. Pourtant, elle se garde de se confier à ces derniers ou à son « chum » et souligne : « C'est bien d'avoir des amis, mais tu ne peux pas tout dire. Eux ils ne sont pas comme toi, ils ont leurs choses, ils ont leur vie et toi tu es là avec tes problèmes... ».

L'intervenant confie avoir référé Nadia dans l'espoir qu'elle puisse parler à quelqu'un. Dès les premiers contacts, il a eu l'intuition que la jeune fille vivait des choses difficiles et aurait besoin d'être aidée. Il souligne toutefois qu'elle s'est toujours rétractée face à toute tentative d'approche. De son point de vue, cette attitude défensive de la jeune fille a aussi des impacts négatifs sur sa recherche d'emploi.

Nadia estime, quant à elle, que c'est surtout une question de chance. Après avoir perdu son premier emploi au bout de deux semaines parce que « ça ne marchait pas », elle cherche « partout » depuis la fin de son stage... Tout ce qu'elle souhaite c'est pouvoir travailler, économiser, et monter sa propre affaire pour prouver à sa mère qu'elle a réussi :

- Ben oui je vais retourner à l'école plus tard. Mais moi je me dis que si j'ai mon restaurant je vais avoir quelque chose qui m'appartient et ma mère va voir de quoi je suis capable. Elle pense que je suis une délinquante, que je ne fais rien dans ma vie, que je n'ai rien réussi... Si c'est mon restaurant elle se rendra compte qu'elle se trompe.

Lorsque nous l'invitons à élaborer davantage sur les étapes devant conduire à la réussite de ce projet, elle répond : « il faut que j'ai l'argent, le local et puis c'est ça... ben moi je me suis dit, à la fin de 2011... [rires] Ben je ne sais pas, c'est ça que je me dis. Ça va prendre plus de temps je pense ». Elle a longtemps rêvé de « travailler avec les jeunes qui ont des problèmes », mais cela, dit-elle, « sans le secondaire 5, je peux oublier ».

4.3.2. Joël : entre école « migratoire » et école buissonnière

Joël a 19 ans et ne va plus à l'école depuis deux ans. À l'instar de Nadia, il est en conflit avec ses parents depuis plusieurs années et, au moment de l'entretien, il réside chez une tante à Montréal. Il réfère un surveillant de son ancienne école secondaire comme personne significative.

Nous rencontrons le jeune dans un organisme du quartier où il suit un stage d'intégration en emploi. L'entretien se déroule à l'organisme et dure une heure et demie. L'intervenant communautaire nous avait informée que Joël avait hâte de nous rencontrer et se préparait pour la rencontre. En effet, il se présente documents en mains et nous expose, séance tenante (hors enregistrement), un sommaire de son cheminement socioscolaire à partir

d'une maquette réalisée l'an passé dans un autre programme de qualification socioprofessionnelle. Joël n'en est pas à son premier programme de « connexions-compétences » (mesures d'aide à l'emploi du gouvernement fédéral).

4.3.2.1. Image de soi et repères sociodémographiques : « je suis quelqu'un qui aime ça m'amuser »

Joël se décrit comme « quelqu'un qui aime ça s'amuser, être avec mes amis ». Il ajoute immédiatement qu'il ne s'entend pas avec son père et sa belle-mère et, à partir de ce moment, le récit tournera principalement autour de ces deux personnages.

Joël n'a presque pas connu sa mère, décédée prématurément. Il passe ses premières années avec une tante en Haïti, puis rejoint son père et sa belle-mère à Montréal à l'âge de 5 ans. Aux dires du jeune, la belle-mère ne l'a jamais aimé et l'a toujours traité avec dureté, et son père (très pris par le travail et peu présent) ne voulait rien savoir de ses plaintes. Ces derniers ont trois autres enfants plus jeunes que Joël voit rarement. Sa grand-mère, qui réside aux États-Unis, est la personne la plus proche et la plus importante de sa vie.

4.3.2.2. Le récit de la trajectoire socioscolaire : « J'ai eu beaucoup de problèmes »

Joël raconte sa trajectoire socioscolaire du primaire au secondaire en quelques phrases. Il commence par souligner qu'il « réussissait », puis il enchaîne rapidement avec les tournants importants. Sa trajectoire socioscolaire est marquée par de nombreux déplacements :

- Je réussissais. J'allais à l'école... puis je réussissais, c'est ça. Après ça je suis allé faire un an en Haïti à cause des problèmes avec ma belle-mère. Après ça j'étais revenu, j'étais retourné à une autre école et j'ai fait deux ans. Et après ça je me suis retrouvé au secondaire, j'ai fait un an et demi et après là je suis allé à X... (ville États-Unis). Pis j'ai fait mon huitième, mon secondaire 2 là-bas, 3 et 4... C'est ça. Et depuis j'ai arrêté d'aller à l'école.

Nous essayons de revenir sur le parcours scolaire au primaire, mais le jeune n'en dit pas vraiment davantage si ce n'est qu'il a fait « première, deuxième, pis troisième année ».

Après une pause, il confie avoir redoublé la troisième année et justifie aussitôt :

- Mais je n'ai pas redoublé parce que j'étais... sot, parce que je n'écoutais pas en classe et tout... Et après, j'étais dans une autre classe, une classe qui n'était pas la mienne... Sinon j'aurais passé. [...] Elle m'a mis avec des troisièmes, quatrièmes, cinquièmes... Pis, quand j'étais dans sa classe, je passais toute là... Je ne sais même pas pourquoi elle m'a fait redoublé parce que je connaissais toutes les choses, multiplication division et tout ça.

Joël est abattu par l'annonce du redoublement et de l'orientation en classe spéciale. À partir de ce moment, il considère que « ça ne servait plus à rien » de continuer à fréquenter l'organisme d'aide aux devoirs auquel son père l'avait inscrit. Ce dernier essaiera de le convaincre, mais le jeune signale : « je n'écoute jamais mon père, parce que lui, il ne m'écoutait pas quand je lui disais ce que me faisait ma belle-mère ». Les problèmes familiaux et scolaires ne s'arrangeant pas, Joël est renvoyé à sa tante en Haïti.

Il perçoit le séjour au pays d'origine comme une sorte de relégation. D'une voix outrée, il raconte comment la famille l'a emmené là-bas sous de faux prétextes. Ceci dit, il estime qu'il vivait plus confortablement en Haïti et l'année scolaire (quatrième primaire) passée là-bas lui aura permis de se rattraper au niveau des apprentissages. En effet, sa tante l'obligeait à faire ses devoirs et avait engagé un tuteur pour l'assister quotidiennement. Grâce à ce soutien, au retour à Montréal, la cinquième et la sixième année primaire se passent très bien aux dires de Joël. Il avait de bonnes relations avec l'enseignante, « comprenait bien, avait les meilleures notes, passait toutes [ses] classes... ». Il est donc admis au secondaire. Bien vite cependant, les problèmes recommencent :

- L'école X, c'était vraiment comme... pfff... Là j'ai eu plein de problèmes... Beaucoup beaucoup de problèmes... du genre j'étais toujours suspendu. Puisque ma belle-mère me faisait ces affaires-là, j'avais comme décidé de... comme, je me suis genre énervé. J'arrivais à m'énerver facilement comme... je me battais aussi, c'est ça. J'avais des problèmes... Je peux dire que c'est moi qui a été le plus suspendu quasiment dans l'année. J'aurais pu être suspendu au moins... comme 20 fois. Je m'en foutais. Je n'allais pas à mes retenues et là j'étais suspendu. [...] Après ça ils m'ont envoyé au YMCA parce que là c'était dans le mode que je me battais à chaque jour avec ma belle-mère. C'était pour ça.

D'après le jeune, l'établissement aurait dû prêter une plus grande attention à ses problèmes et lui offrir un soutien adapté. Mais, rien n'a été fait dit-il, critiquant le manque d'implication des enseignants et membres du personnel scolaire en général :

- Une bonne école, c'est une école qui aide l'enfant qui a des problèmes avec ses parents, une place qu'on t'encourage. Mais à X... Les profs s'en foutent, ils font que te décourager. J'ai jamais rien appris à cette école-là. Tout ce que j'ai appris c'est à survivre. Ils se disent que c'est une école d'immigrés, t'as pas besoin d'aller loin. Comment ça se fait que dès que tu es en secondaire 2, ils te parlent déjà de DEP ? Ils ont une classe spéciale où ils te mettent pour travailleurs à 13-14 ans ? Ils te disent que tu pourrais faire un métier, « toi t'iras pas loin, va apprendre un métier ». Pourquoi ils te disent des choses qu'ils ne diraient pas à leurs enfants ? On est des enfants pareils non ? Ils te poussent pas vers le cégep. Dès que tu as une difficulté, ils ne prennent pas le temps de t'expliquer. Ils te disent d'aller voir l'autre élève qui a bien compris pendant qu'eux ils vont dans l'autre classe à côté discuter avec leurs amis, prendre un café, discuter de la game de hockey, de leurs vacances... Tout ce qu'ils veulent, c'est passer les 6-7 mois qu'ils doivent passer avec toi pour aller en vacances. Ils s'en foutent. Moi je dis qu'ils devraient fermer cette école et en faire une prison comme avant...

Le surveillant d'élève référé se montrera également critique envers certaines pratiques de l'établissement scolaire. De son point de vue, Joël avait probablement des lacunes scolaires, mais il a aussi été victime du système, car alors qu'il pensait obtenir du soutien en « racontant sa vie » à l'école, ses confidences auraient fini par le desservir.

Le jeune passera un an et demi à l'école en cheminement particulier. Par la suite, il est envoyé dans la famille aux États-Unis. Il y restera pendant quatre ans (de 13 à 17 ans). À son arrivée là-bas, il passe les tests de classement, poursuit son année scolaire en huitième grade (équivalent deuxième secondaire) et monte en classe supérieure (neuvième grade ou troisième secondaire). Joël souligne que tout allait bien au début parce qu'il ne connaissait pas encore grand monde et ne sortait pas souvent de la maison. Toutefois, lorsque se présentent les premières difficultés scolaires l'année suivante, ses anciens comportements socioscolaires le rattrapent :

- En neuvième grade [troisième secondaire], là je réussissais tous les cours sauf anglais. Mais, j'ai pas passé anglais parce que je ne comprenais pas. Je comprenais l'anglais. C'est juste que j'ai eu des problèmes avec les profs. So, j'allais jamais dans mes cours d'anglais. Mais mes autres classes [cours] je les passais toutes là. [...] Et là elle m'a fait redoubler [le cours] à la fin alors que j'ai passé toutes mes autres classes. Pis, j'aurais pu passer si j'étais allé à mes cours d'été, mais dans le temps je suis venu à Montréal.

En fait, Joël se sent humilié d'avoir été orienté dans une classe (anglais langue seconde) qui est, pour lui, l'équivalent de la classe d'accueil à Montréal. Parce qu'il avait surtout des périodes d'anglais tous les jours, commencent les épisodes d'absentéisme jusqu'au décrochage définitif l'année suivante (équivalent quatrième secondaire). Au moment de

l'entretien, il n'est pas retourné à l'école depuis deux ans. Il s'était inscrit à une école pour adultes à son retour à Montréal, mais estimant qu'il n'avait pas le « focus » sur les cours (maths, français et anglais de quatrième secondaire) et que l'école n'était pas « sérieuse » de toute façon, il a abandonné rapidement pour aller travailler.

Tantôt fâché contre ses parents qui ne lui ont pas offert un encadrement familial adéquat et lui ont imposé des va-et-vient au sein de la famille élargie, tantôt nostalgique du bon temps passé auprès de cette dernière, le jeune semble finalement n'être bien nulle part. Il est revenu de son propre chef à Montréal, mais envisage de retourner prochainement aux États-Unis, car, dit-il, « j'étais mieux là-bas. J'aimais mieux être là-bas... Si j'étais resté, là je serais en 12^e grade. C'est comme cégep niveau un ».

4.3.2.3. Les apprentissages et le travail scolaire : « je n'ai jamais vraiment étudié »

Joël est plutôt sur la défensive lorsqu'il s'agit d'évoquer d'éventuelles difficultés scolaires. Il préfère souligner son manque d'engagement et affirme : « j'étais un genre d'élève qui refusait de faire aucun devoir et qui n'a jamais vraiment étudié ». D'après le jeune, ses performances aux tests de classement aux États-Unis et à Montréal, et son accession en quatrième secondaire « sans jamais étudier », sont autant de preuves qu'il aurait pu être le meilleur s'il s'était « donné à fond ».

C'est seulement en nous parlant de ses projets scolaires futurs en fin d'entretien qu'il en vient à faire part de ses difficultés chroniques en mathématiques. Le tuteur engagé par sa tante en Haïti l'aidait en fait dans cette matière et une de ses cousines prendra le relais au secondaire (États-Unis). Mais, à l'adolescence, le jeune rejette ce soutien. Il explique qu'il se « pensait bon » et était par ailleurs « tanné » d'avoir à travailler après l'école pendant que ses cousins et amis s'amusaient. Il est très conscient que son refus d'accepter de l'aide et ses absences répétées en classe n'ont fait que creuser ses difficultés scolaires :

- Il y avait des récupérations à l'école, avant les cours, sur l'heure du lunch, après l'école et tout... Je n'allais à aucun [...] En secondaire 4 je foirai toutes mes maths aux États-Unis. Je foirais toutes mes maths et je foirais [séchais] toutes

mes maths, c'est ça le pire. Je restais jamais un mois dans un cours de math [...] Ça ne m'intéressait pas. Peut-être pas parce que je ne comprenais pas. Je ne comprenais plus. J'étais perdu à cause que je manquais beaucoup de classe. Ils étaient rendus quelque part et moi j'étais comme OK, c'est quoi qu'ils font ? Je n'aimais pas ça. J'ai juste dit non... à quoi ça sert de rester dans le bad trip, à m'ennuyer ? [...] Il y a des amis qui venaient et moi je les suivais. Je disais que j'allais aux toilettes et je ne revenais jamais ou sinon je n'y allais pas du tout. Je savais exactement dans quelle classe je ne devais pas aller, quel prof savait que je ne devais pas être à l'école.

L'histoire-géographie est la seule matière que Joël semble avoir aimée durant toute sa scolarité. Il relève que l'enseignant expliquait bien et lui-même « aime s'informer sur les pays et savoir ce qui s'est passé ». Il « adorait » aussi l'éducation physique, mais en était souvent privé en raison des absences répétées dans les autres cours.

4.3.2.4. Le sens de l'école et des savoirs scolaires : « l'école ça sert à avoir un avenir, de l'argent »

Aux yeux de Joël, l'école sert à « avoir un bon avenir, un bon futur, car si t'as pas d'argent dans ce monde t'as aucun respect ». Du temps où il était encore au secondaire, le jeune ne voyait pas vraiment l'importance de ce qu'on faisait à l'école. Il découvre tout récemment par exemple que les mathématiques sont incontournables dans la vie de tous les jours pour « compter, calculer, contrôler son compte bancaire... ». Les pénibles expériences professionnelles dans des manufactures l'ont également sensibilisé à l'importance du diplôme et les programmes de développement de compétences socioprofessionnelles lui ont offert l'occasion de réfléchir à son avenir :

- Ça m'a beaucoup aidé. J'ai appris plein d'affaires [...] Il me disait de pousser dans 10 ans, ce que je voudrais... C'est ça. Ça m'a permis de réfléchir parce que je trouve que je ne réfléchissais pas assez. J'imagine si j'ai un enfant, c'est la fin du monde, parce que je n'ai pas fini l'école. L'école ça va me donner un beau métier que je pourrais garder... quand je veux. Et puis je pourrais mettre de l'argent de côté pour bâtir ma propre entreprise [...] Tu réussis quand tu as une carrière, pas une job... réussir c'est pas le salaire minimum là...

Le jeune prévoit reprendre l'école à la prochaine rentrée scolaire et terminer son secondaire, pour commencer ensuite une formation professionnelle.

**4.3.2.5. La part de l'autre dans la construction du rapport à l'école :
« tout aurait pu être différent si je n'avais pas eu de belle-
mère »**

Joël estime qu'il a sans aucun doute effectué des mauvais choix et cédé à l'influence des amis. Il souligne dans son bilan de savoir : « j'ai appris à ne pas faire confiance aux amis parce que ceux qui sont mauvais ça t'apprend à être mauvais, les bons t'apprennent à être bons. J'ai appris qu'il faut aller à l'école pour avoir un bon avenir ». Toutefois tout aurait pu être différent à ses yeux s'il « n'avait pas eu de belle-mère ». C'est le harcèlement exercé par cette dernière qui l'aurait acculé à vivre dans la rue et exposé aux mauvaises influences, en plus d'entraîner des problèmes de sommeil, de la distraction en classe et un manque de motivation scolaire. D'après le jeune, son père n'a pas été « un bon exemple » non plus de par sa mollesse.

La famille élargie lui a toujours ouvert les bras, mais Joël n'en vit pas moins avec un sentiment de manque d'une vraie famille à lui. Il sait bien que ses tantes et sa grand-mère souhaiteraient le voir réussir, mais il a aussi l'impression d'être perçu comme « le méchant » qui cause du trouble à ses parents, celui qui ne réussit pas dans une famille où tous semblent aller de l'avant :

- C'est genre... c'est comme si c'est moi le méchant. Moi de tous les cousins qui ne va pas à l'école, qui ne fait rien, pis tout. [...] Ils vont tous à l'école, ils ont tous un bon métier... Comme, ça fait comme deux ans qu'ils sont venus d'Haïti et ils ont déjà un DEP, ils conduisent un camion, sinon ils sont aide-infirmière, des affaires de même... Ils ont déjà des enfants pis ils ont déjà bâti leur famille après trois ans. Je ne comprends pas ce qui se passe vraiment. On dirait que c'est moi qui n'avance pas... On dirait que c'est juste pour moi là que l'école est pas importante... Parce que moi je n'ai pas vécu les mêmes situations qu'eux comme... Ce n'est pas parce que je n'ai pas de famille là, c'est juste comme...

Il se dit que tout va finir par bien aller. Il va retourner à l'école et obtenir son diplôme, et après il s'inscrira peut-être au cégep, voire à l'université. Dans quelques années, il souhaiterait avoir un salon de coiffure pour hommes ou un lave-auto ou encore un studio d'enregistrement de musique. Peut-être les trois, qui sait ? Sinon, il pourrait devenir une star à la télé, un joueur de basket. Il aspire de toute façon à travailler à son compte et espère « être riche, le plus riche possible ».

4.3.3. Jimmy : « l'école était une prison, l'armée pour enfants... »

Jimmy est âgé de 26 ans et a quitté l'école secondaire au secteur des jeunes il y a 10 ans. Il était alors en cinquième secondaire et il lui manquait deux cours pour obtenir son diplôme. Il pensait les compléter rapidement au secteur de l'éducation des adultes, mais, depuis 10 ans, il est plutôt « pris » dans un processus de décrochage-raccrochage.

Le jeune réside chez ses parents, avec ses frères et sœurs. Au moment de l'entretien, il suit un programme de développement de compétences socioprofessionnelles dans un organisme du quartier. Lors de la prise de contact dans l'organisme, Jimmy se propose immédiatement pour participer à la recherche. Il sera le seul à le faire. Très affable et causeur, il semble prendre du plaisir à raconter son histoire et il le fait de manière assez prenante et expressive. Un sujet entraînant un autre, il faut parfois le ramener à la question de départ. Le premier entretien dure une heure et demie et le second une heure et quart. Par la suite, nous avons rencontré la mère du jeune homme, et les deux autres personnes significatives référées : un surveillant d'élèves de l'école secondaire qu'il a autrefois fréquenté et un intervenant communautaire d'une maison de jeunes où il se rend régulièrement.

4.3.3.1. Image de soi et repères sociodémographiques : « je suis un gars qui a beaucoup de rêves »

Jimmy se décrit comme une personne souriante, accessible, très ouverte d'esprit et généreuse. Il souligne qu'il aime découvrir de nouvelles choses, prendre des notes, écrire, etc. Depuis l'âge de 7 ans, l'art occupe une grande place dans sa vie. D'ailleurs, on lui a souvent prédit une grande réussite par la réalisation artistique. Le jeune estime qu'il pourrait effectivement réaliser de belles choses considérant ses nombreux talents, mais il est aussi « très paresseux malheureusement » et sa difficulté à se fixer un dessein clair et à le mener à bout l'engourdit :

- Je suis un gars qui a beaucoup de rêves... mais comment dire... Pas que je ne réussis pas, mais que je ne pousse pas plus. Je laisse trop les choses aller, je pense que les choses vont venir par elles-mêmes. Puis, le fait que j'ai beaucoup de rêves et que j'ai beaucoup de talents, je suis quelqu'un qui est aussi confus. Comme, dans mes décisions, je ne sais pas ce que je dois faire. Il y a beaucoup de choses que j'aimerais faire, j'aimerais tout faire...

Il voudrait vraiment prouver à son entourage qu'il peut réussir. À sa mère d'abord qui l'a toujours encouragé et qu'il « adore trop », mais aussi à son père qu'il décrit comme un homme courageux, un grand travailleur, un « père manutentionnaire, mais fier » dans son bilan de savoir rimé. Les parents sont arrivés au Québec ensemble, quelques mois avant la naissance de Jimmy. Ce dernier ne dit rien de leur niveau de formation, mais la mère laissera entendre qu'elle n'a pas terminé son secondaire. Elle a occupé différents emplois entre des périodes de non-activités professionnelles.

Jimmy aimerait aussi réussir pour sa fille de 6 ans qu'il n'a pas revue depuis près d'un an. Il passera beaucoup de temps à parler de l'enfant et de ses relations difficiles avec la mère de celle-ci. Dans la foulée, il évoque ses relations avec ses frères et sœurs, et en particulier avec les deux sœurs qui ont « réussi » et lui rappellent parfois que lui n'y est pas parvenu.

- Ils ont réussi. Ils ont leur diplôme, ils ont eu leur secondaire cinq. Ils ont leur permis, ils ont leur voiture. Ils ont la voiture de l'année et moi je n'ai rien [...] Des fois, la plus grande, elle se croyait la boss là. Moi je disais rien parce que à chaque fois que je parle, elle allait encore m'écraser « toi tu n'as même pas ton secondaire cinq ! Nanana... Tu fous rien ! » [En imitant le ton de la voix]. Les petits derniers, ils sont dans leur crise d'adolescence. Ils sont en secondaire 4 et 5. Et c'est ça aussi ... parce qu'eux aussi ils vont bientôt finir leur secondaire 5 et moi je me dis... C'est pas comme une compétition, mais moi ça fait un bout de temps [rire gêné].

Jimmy a souvent honte de sa situation, mais se disant « philosophe », il continue d'espérer que les choses vont bien aller et « se débloquer ». Sinon, il ne veut pas trop s'en faire non plus, et il affirme, comme par surcompensation, « je n'accorde aucune importance à l'argent, aux valeurs matérielles... ».

4.3.3.2. Le récit de la trajectoire socioscolaire : « j'étais un élève curieux, mais l'influence de mon ange noir a fait que... »

Les premiers souvenirs d'école de Jimmy sont très précis et se rapportent aux compliments que lui faisaient les enseignants pour la qualité de ses dessins. Il se souvient des noms et prénoms exacts de presque tous ses enseignants du primaire et du secondaire, et pareillement pour plusieurs de ses camarades. Il nous explique qu'il était un élève curieux qui voulait comprendre le pourquoi et le comment des choses. Il se

faisait remarquer aussi par son grand intérêt pour la poésie, car il en mémorisait parfaitement plusieurs et en rédigeait lui-même pas mal.

Ses souvenirs semblent plus flous sur d'autres sujets. Par exemple, Jimmy se rappelle vaguement qu'une dame venait le chercher en première année pour « faire des affaires » en aparté. À notre demande, il explique que c'était en raison de problèmes « d'écoute et d'apprentissage parce que j'étais intelligent, mais je n'arrivais pas à apprendre en même temps ». Il évoquera plus loin des problèmes d'articulation. Jimmy ajoute qu'il était aussi un élève « tannant ». Jusqu'en troisième année, son comportement n'a pas un grand impact sur ses apprentissages et il obtient, à ses dires, de bonnes notes. Toutefois, en quatrième année, il devient particulièrement tapageur et commence à cumuler ses « pires notes ». Grâce à l'aide de sa mère et d'une cousine plus âgée, ses notes remontent en cinquième année (80-85 %) et lui valent d'être admis en première secondaire enrichi. Il explique que l'orientation au secondaire dépendait alors du bulletin de cinquième année.

Ainsi, après la sixième année du primaire, il commence son secondaire dans une école publique réputée « classique et travaillante » et il est « un élève studieux, uniforme et tout ». Ses résultats en mathématiques sont néanmoins insuffisants pour rester dans le programme enrichi et Jimmy reçoit l'avis de transfert au régulier pour l'année suivante. Ce transfert marque un tournant dans la trajectoire du jeune qui explique : « l'influence de mon ange noir fait que je redouble le secondaire 2 et le tourbillon commence là ». À quelques jours de la fin des classes, Jimmy est impliqué dans un conflit opposant les élèves de son établissement à ceux d'une autre école et toute la bande est expulsée de l'établissement. Il va alors redoubler la deuxième secondaire dans une nouvelle école beaucoup moins disciplinée selon Jimmy. Il se laisse aller et finit par « perdre le goût pour l'école » :

- Au début, je ne connaissais personne et j'étais à mes affaires. J'ai passé bien normalement secondaire 2 et 3 sans trop de problèmes. Si je me rappelle bien avec un 72 ou 74 à peu près. Après je faisais 3-4 en même temps en accélération à cause de mon math complémentaire. L'année après j'étais en 5 avec des cours de 4. Là... waouh... J'étais plus habitué avec le monde et l'école. J'avais comme une gang d'amis. On venait à l'école en gang là et quand la gang foxait [séçait

les cours], tout le monde foxait. On restait chez les amis, les jeux vidéo, on s'était laissé emporter. On pensait qu'on était invincible. On était en 5, on se permettait... On fumait, on buvait, on venait en retard... On se disait à l'école, il n'y a rien d'important aujourd'hui. Et quand on revenait, on était en retard [dans les matières]. Si... j'aurais su...

Avec ses amis, le jeune s'arrange pour intercepter les appels de l'école ou effacer les messages destinés aux parents. Lorsque ces derniers se rendent compte de la situation, ils ne pouvaient déjà plus faire grand-chose, car Jimmy, qui se pensait « grand », avait échappé à leur contrôle. Après-coup, le jeune estime qu'il était surtout très influençable, comme le lui disaient d'ailleurs les enseignants. Par crainte de passer pour « un niaiseux », de rester seul et de se sentir rejeté, et pour ne pas paraître « déloyal », il adoptait les mêmes comportements que son groupe d'amis. À la fin de l'année de cinquième secondaire, c'est donc l'orientation au secteur de l'éducation pour adultes.

Jimmy était censé y suivre des cours de maths (niveau quatrième secondaire) et de français (niveau cinquième secondaire), mais il retombe rapidement dans le cercle vicieux des retards-absences-expulsions-absences. Il finit par lâcher complètement pour commencer à travailler, contrairement à ses amis qui tiennent bon et parviennent à obtenir leur diplôme à la fin de l'année. Jimmy regrette aujourd'hui de ne pas avoir suivi leur exemple, car au fil du temps, la gêne et la honte sont devenues l'obstacle principal :

- Rendu à... (deuxième école pour adultes), ce n'était pas la même affaire. Les profs, ils restaient assis sur leur banc et tu es à toi-même, tu fais ton travail par toi-même. Tu écris, tu écris, tu écris... Et si tu as une question, tu vas aller voir le professeur. Et ça, ça a toujours été mon problème. Quand je ne comprends pas quelque chose, je le garde pour moi et je ne vais pas aller voir le professeur. Je n'y allais pas parce que j'avais comme la honte... Peur qu'ils ne parlent trop fort, qu'ils disent quelque chose comme « hé ben tu ne comprends pas ça là ? Une fraction ? »...
- *C'était déjà arrivé ?*
- Oui c'était déjà arrivé... [rires] je n'aime pas ça ! J'ai peur que les autres entendent et qu'ils disent « hé yo, comment ça il ne comprend pas les fractions ? Il est en 4 ! » Mais le pire c'est qu'on est tous dans le même bateau. Mais moi j'oublie toujours ça. Je pense toujours que je suis concerné moi [...] Donc c'était vraiment des allers-retours. Je lâchais et j'allais travailler, puis deux ans après je retournais puis je relâchais... Parce qu'à chaque fois que j'essaie de finir l'école, je vais à l'école, mais je n'avais pas d'argent. Et là je me disais dans ma tête je ne vais pas rester à l'école si je n'ai pas d'argent. So, je lâchais l'école et j'allais

travailler et là j'avais l'idée de retourner à l'école. Donc c'était confus dans mes décisions...

Le jeune a fréquenté trois écoles pour adultes et il a décroché une dizaine de fois au total en 6 ans. Après que le dernier établissement fréquenté eut refusé de l'inscrire pour une huitième fois aux mêmes cours, Jimmy décide d'abandonner. Au moment de l'entretien, cela fait trois ans et demi qu'il n'a pas renouvelé l'expérience. Il parle de retenter sa chance à la prochaine rentrée scolaire, car la trentaine approche, tous ses amis ont fini l'école et ont réalisé leur vie, sa fille grandit et il ne veut pas passer pour un « loser » à ses yeux.

4.3.3.3. Les apprentissages et le travail scolaire : « c'est nos intérêts et nos goûts qui vont faire qu'on va aimer un cours »

Jimmy est conscient que son irrégularité a beaucoup nui à sa scolarité. Il avait certes des difficultés en mathématiques depuis le primaire, mais jusqu'à la troisième secondaire il arrivait à s'en sortir tant bien que mal grâce à une relative implication et aux cours d'été payés par ses parents. Mais, avec ses absences répétées, les lacunes en mathématiques s'accroissent et il prend par ailleurs du retard dans d'autres matières comme le français. Pourtant, il a toujours beaucoup aimé le français, sa matière préférée avec l'histoire et les arts plastiques.

D'après le jeune, ce sont les goûts développés en dehors de l'école qui influencent l'intérêt ou non pour les matières scolaires. Dans son cas, il a toujours eu une passion pour les mots, le français et la littérature en général. De même, il s'est pris de curiosité pour l'histoire et la géographie à partir d'émissions culturelles regardées à la télé qui lui ont ouvert les yeux sur la diversité des peuples, leur système symbolique, etc. Par contre, il « ne fait pas de lien avec les maths » :

- C'est les intérêts et les goûts qu'on a développés à l'extérieur de l'école qui vont faire qu'on va aimer un cours ou non [...] Les maths, quand on donne un problème à résoudre... toute une démarche, ces affaires là... Je déteste ça. Je déteste ça, ça me casse la tête ! Je n'aime pas ça trop me forcer on dirait à... Je déteste les chiffres. C'est comme l'argent, ça ne me dit rien. Mais j'aime l'algèbre, c'est ça que je trouve bizarre. Ça j'adore ça. C'est comme les devinettes, il faut trouver c'est quoi le M... j'aimais les fractions aussi. Mais les affaires des angles... isocèles, les angles complémentaires, là, tu m'as perdu. Je pense que c'est parce que c'est la partie de maths où je suis le plus poche [nul].

J'échoue toujours et depuis que je le vois, je me dis oh non ! et je ne me force pas. Je ne veux rien savoir. Je ne veux même pas essayer..., ça bloque.

Finalement, Jimmy estime que le mode d'apprentissage scolaire ne lui convenait pas parce que son esprit est réfractaire à l'idée que « pour apprendre, il faut être enfermé dans une école ». Il a énormément appris « à partir de rien », en marchant dans la rue, en discutant avec les autres, en regardant une émission télévisée, en composant des chansons :

- Une fois que je n'étais plus à l'école, j'ai comme accumulé un bagage dans la rue. À l'école on dirait que j'étais limité. [...] C'est quand j'ai commencé à faire de la musique avec mes amis. Et là, j'avais comme un goût... J'avais déjà un goût pour la poésie, pour faire rimer les mots et là j'ai commencé à chercher plus [...] Avec mon art aussi j'ai appris beaucoup de choses dans la vie. Mais j'ai appris tout ça grâce à un petit rien. Quand j'avais besoin d'une sorte de tissus, pour une couleur, je faisais une recherche sur la couleur. Quand j'avais besoin d'un diamant, je faisais une recherche sur le diamant, et je découvrais que c'est par rapport à la culture des pays, c'est en rapport avec la couleur d'un drapeau. Donc ça ouvre, ça a ouvert mon esprit d'une manière tellement fou que je me suis dit, « waouh ! Je n'ai pas appris tout ça à l'école » [rires]...

Du point de vue du jeune, on apprend en toutes occasions ou par nécessité. Apprendre implique de découvrir de nouvelles choses et de pousser plus loin la recherche.

4.3.3.4. Le sens de l'école et des savoirs scolaires : « je pensais que j'avais pas besoin de l'école pour réussir »

« C'est une prison, l'armée pour enfants, une sorte de brainwash... ». Tels sont les premiers mots de Jimmy pour décrire ce que représente l'école à ses yeux. Il estime que l'école primaire en particulier astreint les élèves à un régime d'apprentissage où « tu apprends, tu effaces, tu apprends et après t'oublies. Tu fais ce qu'on te dit, t'as pas vraiment le droit de répliquer ». L'école secondaire offre une plus grande liberté d'expression, mais à cette étape, Jimmy pensait pouvoir apprendre « personnellement, par la vie dehors, artistiquement » et il répétait à qui voulait l'entendre que « l'école ne sert à rien ».

- Moi j'ai lâché l'école parce que je croyais que j'allais réussir seulement avec mon art. Tout le monde me disait que c'est original ce que tu fais, mais je me suis rendu compte à la fin que ce n'est pas juste avec un talent ou un don qu'on va comme... réussir dans la vie. Il faut aussi s'efforcer, il y a des efforts à faire... j'ai comme mis à l'école à côté. Je me suis mis sur une vie artistique... J'avoue

que pendant un bon petit bout de temps je menais ma bonne vie. Ce n'est pas que je gagnais beaucoup d'argent, mais... on m'invitait quelque part et j'étais payé. Ma tête a comme enflé pendant certains moments, je me sentais comme... pas une star mais un modèle pour le quartier.

L'obtention de son premier prix artistique le conforte dans un premier temps dans l'idée qu'il n'a pas besoin de l'école pour réussir. Toutefois, suit une période de creux, puis la perte de son emploi et la séparation avec son ex-conjointe. Ces événements vont le ramener au fait que « l'école est indispensable » et il n'a « pas le choix d'entrer dans cette armée-là » :

- Je suis resté enfermé pendant au moins un bon un an, deux ans. Et ça se voyait dans ma face que j'étais comme... J'étais vraiment écrasé psychologiquement. J'avais brisé tout contact avec tout le monde parce que j'avais une honte intérieure qui me mangeait. Comme, je me disais que quand j'allais voir le monde dans l'autobus, c'est toujours le même sujet de discussion, comment ça va ? Qu'est-ce que tu fais ? Moi je me disais dans ma tête, je n'ai rien à dire. Ça a même joué sur le plan affectif et personnel. Comme... je me disais que je n'avais peut-être pas les outils pour approcher une autre fille, parler et discuter de plusieurs sujets. Parce que mon bagage scolaire est presque vide. Je sens que j'ai un manque comme de... on peut dire d'informations. Il me manque certaines choses, certaines données qu'il n'y a pas ça dehors. Tu apprends ça juste sur les bancs de l'école. Je ne peux pas vivre comme un bohémien, la guitare sur le dos, le sac sur le dos et je marche, c'est pas vrai là... Il faut quand même un papier. Si j'ai le papier, je vais plus être comme... professionnel, dans le système. Et là une fois dans le système, je vais peut-être installer mon style bohémien. Avec ça je pense que je peux faire une formule gagnante.

En fait, même les apprentissages effectués hors de l'école le renvoient à ses propres limites scolaires. Jimmy se rend compte qu'il n'a pas ce qu'il faut pour « écrire un texte, développer un plan » et monter le scénario qu'il a en tête. Passionné de photographie, il s'aperçoit qu'il lui faudrait éventuellement aller au cégep pour apprendre les règles et principes relatifs au jeu de lumière et d'ombre. D'après le jeune, l'école aurait pu se servir de toutes ses passions pour le pousser à se mobiliser. Toutes les initiatives visant cet objectif valent la peine d'être tentées selon le jeune : se montrer plus sévère avec les élèves (« tolérance zéro pour les absences »), les payer pour favoriser l'assiduité même si cette démarche constitue aussi l'aveu d'« un grave problème ».

**4.3.3.5. La part de l'autre dans la construction du rapport à l'école :
« si j'avais eu plus d'encadrement... je n'avais personne à
plaire »**

D'après Jimmy, trois éléments ont été à l'origine du glissement dans sa trajectoire scolaire au secondaire : son manque de maturité, l'influence des amis, un encadrement parental insuffisant. Parce qu'il manquait de maturité, il s'attendait à ce que tout lui tombe « tout cuit » dans les mains sans trop d'efforts. Le manque de maturité explique aussi l'emprise que les amis ont eue sur lui. Il ne s'est pas rendu compte que ces derniers « niaisaient », mais ont finalement pu se rattraper et finir leur secondaire, tandis que lui a continué à s'amuser. En fait, il aurait eu besoin à ses dires qu'une personne significative lui fasse comprendre qu'il était sur une mauvaise pente.

Le jeune mentionne plusieurs fois le soutien apporté par sa mère durant sa scolarité primaire. Celle-ci surveillait les devoirs, contrôlait ses sorties et était même trop protectrice d'après Jimmy. Toutefois, la surveillance s'est grandement relâchée à l'entrée au secondaire et il a été laissé à lui-même :

- Je traversais ma crise d'adolescence et... si j'avais eu plus d'encadrement. C'est dommage. C'est juste que mes parents, ils n'avaient pas vraiment le temps [...] Si j'avais eu plus d'encadrement de la part de mon père surtout, parce que lui, s'il me dit quelque chose c'est sûr que je l'écoute. Mais c'est ça le problème, mon père lui... ne m'a pas assez parlé, ne m'a pas assez comme... fait part de sa vie aussi. Je ne connais pas vraiment grand-chose de mon père. Tellement que lui il travaille, il travaille [...] Peut-être que si j'avais eu un meilleur contact père-fils, j'aurais pu... J'aurais mieux fait mes affaires à l'école, je me serais senti plus encouragé... qu'il y a quelqu'un qui veut que je réussisse. Dans ce temps-là, mon père me disait si tu réussis ce n'est pas pour moi que tu réussis, c'est pour toi. C'est vrai, mais moi je suis quelqu'un qui veut tellement que le monde voit ce que je fais, qui remarque que j'avance. Ça me donne un regain d'énergie. Mais là, je n'avais personne à... à plaire. Mes parents on dirait qu'ils s'en foutaient de ce qui allait m'arriver, alors moi je me disais s'ils s'en foutent alors moi aussi je m'en fous...

Aux dires de Jimmy, son père n'a rien dit lorsqu'il a abandonné l'école et, aujourd'hui encore, il ne prend pas l'initiative d'aborder la question. Toutefois, lorsque l'occasion se présente, il lui rappelle volontiers qu'il est prêt à le supporter dans tout ce qu'il veut entreprendre, à « tout lui payer » s'il obtient son diplôme. Il semblerait que le jeune aurait plutôt souhaité que ses parents fassent preuve de plus de sévérité. Jimmy suppose que s'il n'avait pas tout reçu gratuitement, si ses parents l'avaient acculé à se débrouiller

par lui-même quitte à le mettre à la porte du domicile familial, il aurait « goûté à la vie » et se serait peut-être repris. Le jeune réaffirme néanmoins que la plus grosse part de responsabilité revient à l'élève qui doit aussi travailler à sa propre réussite, bien choisir ses amis, varier ses fréquentations et se créer d'autres activités après l'école pour éviter de traîner dans la rue.

- Le rôle des parents c'est d'encourager les jeunes à mieux faire, pas de leur dire d'abandonner leurs amis là... Pis le jeune aussi doit vouloir réussir. Il faut trouver un autre cercle d'amis qui n'ont pas rapport avec les amis dans le quartier. Si tu as des amis qui fument et qui boit, il faut que tu aies un cercle d'amis... je ne sais pas, comme... qui aime ça le théâtre, le musée, allez voir des expositions, faire des activités qui n'ont vraiment par rapport... pour changer les habitudes de la personne aussi. Parce que des fois tu as de mauvaises habitudes et c'est dur d'en changer.

Le surveillant et l'intervenant référés partagent le point de vue du jeune. Ils ignorent si ce dernier faisait face à des difficultés scolaires importantes, mais à leurs yeux, il était surtout « très porté à se laisser entraîner » (surveillant) en plus d'être « gâté » (intervenant) par ses parents à titre de fils aîné. D'après ces derniers, un encadrement parental plus strict et constant aurait pu faire la différence dans la trajectoire socioscolaire du jeune et éviter le dérapage en fin de secondaire. Le surveillant se souvient que les parents travaillaient beaucoup et il fait l'hypothèse que la naissance des plus jeunes frères a dû alourdir la charge de travail de la mère en particulier. Il décrit Jimmy comme un jeune « agréable » qui répète souvent qu'il veut s'en sortir et qui a visiblement à cœur la réussite de ses frères. D'ailleurs, il passe souvent à l'école s'enquérir de leurs comportements.

Le discours de la mère est empreint de lassitude. Elle nous reçoit avec plaisir en début de soirée après le travail, mais s'assoupit à deux reprises. Elle se dit fatiguée par le travail et ses problèmes de santé, mais elle semble l'être aussi par l'évocation de la situation de son fils aîné. De son point de vue, Jimmy aurait pu décrocher sans mal son diplôme secondaire s'il l'avait voulu et s'il ne pensait pas uniquement « aux amis et à l'ordi ». La maman admet qu'elle n'était pas toujours là, mais, à ses dires, elle n'a jamais manqué d'encourager ses enfants à l'école ni de mobiliser les ressources nécessaires au besoin. Elle souligne que Jimmy ne lui a rien dit de ses difficultés scolaires en fin de secondaire et elle ne les a découvertes qu'après sa sortie du secteur jeune.

Depuis 10 ans, elle ne compte plus le nombre de fois qu'elle a versé les frais d'inscription aux cours pour adultes, mais Jimmy abandonne à chaque fois, et parfois au bout de deux jours à peine. D'après la maman, la situation n'est pas bien mieux côté emploi. Le jeune aurait raté plusieurs opportunités et elle ne lui connaît qu'une seule expérience de travail. Elle a renoncé à lui parler d'école ou d'emploi depuis un certain temps pour éviter les disputes, mais elle s'inquiète de ce qu'il va advenir une fois qu'elle ne sera plus là.

De son côté, Jimmy n'a pas renoncé à l'idée de réussir à l'école et dans la vie. Il aimerait aller au cégep et suivre une formation en intervention en délinquance ou, en deuxième choix, en imagerie informatique. Ainsi, son père pourrait dire à ses amis et collègues : « mon fils a fini son cégep dans telle affaire et il fait ci et ça... ». Le jeune souhaite travailler auprès des adolescents pour les sensibiliser « à ne pas lâcher » comme lui. Il souhaiterait être celui qui les encouragera à croire en eux-mêmes et à tirer profit de leurs nombreux talents.

Tableau 7 : les trajectoires de décrochage-synthèse

	Nadia	Joël	Jimmy
Épisodes de la trajectoire	<p><u>Primaire en Haïti</u></p> <p>1- 1ère à 6e année : je laissais l'école pour aller m'amuser</p> <p>Arrivée au Québec</p> <p>2- Orientation en classe d'accueil au primaire : j'ai travaillé pour sortir de là</p> <p>3- Admission en 6e année : « je foxais »</p> <p><u>Secondaire</u></p> <p>4- 1ere à 4e secondaire : je passais toutes mes classes</p> <p>5- 4e secondaire : c'était compliqué. Il fallait que j'aïlle aux adultes. J'ai laissé l'école pour aller travailler</p>	<p>Arrivé au Québec à l'âge de 5 ans</p> <p><u>Primaire :</u></p> <p>1- 1ere à 3e année : je réussissais</p> <p>2- Redoublement 3e année – cheminement particulier : je n'écoutais pas.</p> <p>Séjour d'un an en Haïti</p> <p>3- 4e année : j'ai rattrapé mes retards</p> <p>Retour au Québec</p> <p>4- 5° et 6° année : ça se passait bien.</p> <p><u>Secondaire</u></p> <p>5- Cheminement particulier : j'ai rien appris à cette école</p> <p>Séjour de 4 ans aux États-Unis</p> <p>6- 8° à 9° grade : je parlais avec mes amis...</p> <p>Retour au Québec...</p>	<p><u>Primaire au Québec</u></p> <p>1- 1ère à 3° année : j'étais intelligent, mais je n'arrivais pas à apprendre en même temps.</p> <p>2- 4° année : j'étais tannant, c'est là que j'ai eu mes pires notes</p> <p>3- 5° - 6° année : j'ai eu de l'aide, mes notes ont remonté</p> <p><u>Secondaire</u></p> <p>4- 1ere secondaire : j'ai été admis en enrichi, j'étais à mes affaires, je ne connaissais personne.</p> <p>5- 2° secondaire : j'ai perdu le goût pour l'école</p> <p>6- 2° à 5° secondaire : c'était le tourbillon, j'étais influençable</p> <p>7- 5° secondaire : j'ai lâché...</p>
Arguments	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Je foxais parce que je ne savais pas ce que je faisais 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Je ne restais pas dans les cours, ça ne m'intéressait pas. J'étais tanné, je voulais m'amuser. ➤ L'école sert à avoir un avenir 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'étais un élève curieux, mais au primaire, il n'y a pas de liberté. L'école c'est une prison, l'armée pour enfants. ➤ j'ai lâché l'école parce que je croyais que j'allais réussir seulement avec mon art. Je pensais pouvoir apprendre personnellement
Rapport à l'école et aux savoirs scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ➤ À l'école t'apprend plein de choses ➤ J'ai fait une erreur de laisser l'école, mais il fallait que j'aïlle travailler 		
Les apprentissages les plus importants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ (silence) C'est compliqué 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'ai appris à ne pas faire confiance aux amis. J'ai appris qu'il faut aller à l'école pour avoir un bon avenir. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ J'ai appris le respect, j'ai appris à vivre avec les autres. J'ai appris à rechercher des informations.
Actants ou personnages qui agissent	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mère : conflits – rupture ➤ Famille élargie : conflits ➤ Pairs : en rupture scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Parents : conflits – rupture ➤ Famille élargie : aide directe, encouragements ➤ Pairs : en rupture scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Parents, cousins : encouragements, aide indirecte ➤ Pairs : en rupture scolaire

4.3.4. Les trajectoires des jeunes en décrochage : vers un schème

Plusieurs études ont déjà démontré la diversité des profils de décrocheurs et l'hétérogénéité/le cumul des facteurs qui entrent en jeu dans ce long processus (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Glasman, 2004; Janosz, 2000; Janosz et Le Blanc, 2005). Nos résultats confirment le constat selon lequel « les "décrocheurs" se recrutent essentiellement chez les élèves qui conjuguent vulnérabilité familiale et (grandes) difficultés scolaires » (Bautier, 2003, p. 31). Plus spécifiquement, trois forces se rencontrent dans la trajectoire des trois jeunes : l'école, le milieu familial, les amis.

4.3.4.1. L'école : le difficile aveu des difficultés scolaires...

À l'instar des jeunes aux parcours scolaires vulnérables présentés antérieurement, les jeunes décrocheurs ont connu des difficultés scolaires dès le primaire. Ils confient péniblement celles-ci et nous-mêmes pouvons difficilement en évaluer l'étendue sans le témoignage des enseignants. Toutefois, à travers leurs silences, omissions ou justifications de toutes sortes, leur malaise en dit probablement davantage qu'un quelconque aveu. Il semblerait d'ailleurs que plus les difficultés sont importantes, plus le jeune rechigne à en parler. On peut comparer par exemple le silence marqué de Nadia et Joël sur les apprentissages, par rapport à une plus grande ouverture de Jimmy (ce dernier a aussi plus de recul sur son vécu socioscolaire). Reprenant une citation de Brown et Dutton en 1995, Martinot (2001, p.485) relève que « les individus désirent se voir comme des personnes de valeur, ce qui les conduit souvent à censurer des informations susceptibles de menacer leur estime de soi ».

Par contre, les trois jeunes racontent volontiers leurs épisodes d'absentéisme et conduites indésirables en classe (conflits, bagarres, suspensions...). Ils soutiennent que ces comportements sont à l'origine de leurs difficultés lorsqu'ils consentent enfin à les évoquer. Il semblerait qu'il soit plus facile d'attribuer les difficultés scolaires à un manque d'implication et de collaboration plutôt qu'à des problèmes d'apprentissage ou un manque d'outillage/d'habiletés personnelles. L'éventualité d'un manque d'habileté affecte en effet davantage l'image et l'estime de soi. Charlot, Bautier et Rochex (1999,

p.59) soulignent en ce sens que « l'échec est plus facile à assumer lorsqu'on n'a pas voulu que lorsqu'on n'a pas pu ».

Des résultats de recherche (Bautier 2003; Broccolichi, 2000; Glasman, 2000) soutiennent néanmoins que ce sont plutôt les difficultés scolaires (décrochage cognitif) qui poussent les élèves à se réfugier dans l'indiscipline, même s'il y a, par la suite, renforcement réciproque. La revue de littérature de Fortin et Picard (1999) met notamment en exergue que le désengagement scolaire commence souvent dès le primaire, à la suite d'échecs répétés aux tâches scolaires et dans les matières de base comme le français et les mathématiques. Ainsi, Joël comme Jimmy ont connu des difficultés dans ces deux matières, ils ont redoublé et sont passés par les structures de soutien individualisé ou collectif (classes spéciales, cheminement particulier). Nadia mentionne uniquement des difficultés en anglais, mais son parcours tourmenté depuis le primaire, et surtout depuis Haïti, nous autorise à nous interroger sur ses résultats dans d'autres matières. En effet, si des élèves assidus et performants au pays d'origine, comme Olivier et Gaëlle (cas de réussite), ont dû s'ajuster (classe d'accueil, redoublement) en arrivant au Québec, ne faut-il pas supposer que le défi a dû être plus imposant pour Nadia ?

4.3.4.2. Le rapport aux savoirs scolaires : étrangeté, ennui et désengagement

Du temps où ils étaient encore soumis à l'obligation scolaire, l'école représentait surtout un espace de socialisation et de répit pour ces jeunes. Les savoirs et apprentissages scolaires semblent le plus souvent source d'étrangeté, d'ennui et de désengagement.

Jimmy est le seul des trois à évoquer de lui-même la valeur des savoirs et apprentissages scolaires. Il souligne sa passion pour les disciplines littéraires, mais cette passion ne naît ni ne se nourrit à l'école. Jimmy regrette même que l'école n'ait pas su lui faire découvrir le plaisir de savoir et d'apprendre, à partir de ses intérêts. Charlot (2001b) fait part de sa perplexité à ce sujet et souligne :

On constate que des jeunes de milieu populaire, rétifs ou passifs face aux savoirs scolaires, peuvent hors de l'école, mettre en œuvre des comportements qui présentent une certaine complexité et supposent des apprentissages approfondis. La perplexité est

plus grande encore quand on constate que ces jeunes, souvent fort démunis dans les tâches scolaires mettant en jeu le langage, se révèlent beaux parleurs dans les échanges au sein du groupe ou dans la production de textes de rap. De tels constats incitent à s'interroger sur les rapports à l'apprendre qui sont requis et mobilisés dans des situations différentes. (Charlot, 2001b, p.7)

Très critique sur la forme scolaire, Jimmy dénonce, avec des propos assez proches de ceux de Laura (cas de réussite), le « formatage » des élèves à l'école, le « lavage de cerveau » par la répétition, le manque de liberté d'expression. D'ailleurs, il rappelle beaucoup la jeune fille par son côté artistique et un peu bohème. Toutefois, à la différence de celle-ci, Jimmy fait face à des difficultés et ne s'accommode pas de l'étrangeté du processus d'enseignement-apprentissage. Sa difficulté à percevoir le sens des activités scolaires et à répondre aux attentes le conduira au désengagement. Finalement, comme de nombreux autres jeunes en difficulté scolaire, il estime qu'il n'avait pas vraiment sa place à l'école (Charlot, 1997; Charlot, Bautier et Rochex, 1999; Duru-Bellat et Van-Zanten, 1999 ; Glasman, 2004 ; Perrenoud, 2004). D'ailleurs, dix ans plus tard, il concède certaines prérogatives à l'institution, mais c'est sans gaieté de cœur et parce qu'il sait qu'il n'a pas le choix d'« entrer dans le système ». On peut penser que s'il était parvenu à réussir comme il l'espérait par la voie artistique, son discours sur l'école serait peut-être demeuré fondamentalement dénonciateur.

Chez Nadia, l'école était un lieu de répit où elle dormait, se reposait de sa mère, se « chicanait » et se battait parfois, mais les savoirs et apprentissages scolaires semblent quasiment « illisibles » pour reprendre l'expression de Glasman (2004). Ce sont des « choses », des « affaires » ou des « trucs » qu'elle savait ou ne savait pas faire. Les propos de Meirieu (1993), sur l'étrangeté des savoirs scolaires pour certains jeunes, semblent particulièrement bien la décrire. D'après l'auteur, une grande partie des élèves « ne disposent ni des outils linguistiques, ni des stimuli intellectuels familiaux, ni des pôles d'identification positifs qui auraient pu leur permettre d'entrevoir les satisfactions qu'il y avait à comprendre et à savoir » (Meirieu, 1993, p. 210). La jeune fille estime qu'on réussit ou échoue (à l'école et dans la vie) par chance ou encore parce qu'on (l'enseignant) nous aime bien. Ignorant ou passant sous silence l'exigence du travail scolaire, à l'instar de Joël, elle se décharge sur la chance, la gentillesse ou l'antipathie

des enseignants. Plusieurs auteurs (Bautier, 2003; Glasman, 2004; Lahire, 1998) ont observé ces mêmes comportements chez des jeunes en rupture scolaire. Bautier (2003) estime notamment que la place accordée au registre subjectif à l'école (vie privée, individualisation de la pédagogie, non-formalisme des relations pédagogiques, multiplication des activités non scolaires, etc.) contribue à ce que les élèves « croient être à l'école « uniquement » en tant que personne vis-à-vis d'autres personnes » (méchantes, arbitraires). Ainsi, il percevrait moins l'importance de « s'approprier des savoirs structurés en discipline que des enseignants sont là pour transmettre » (Bautier, 2003, p. 37-38).

Joël met notamment l'accent sur l'antipathie des enseignants (contrairement à Nadia qui compte davantage sur leur sympathie et semble aussi moins conflictuelle avec les adultes). Des trois jeunes, il est celui qui manifeste le plus de colère contre l'institution et le personnel scolaires. Indigné contre l'orientation en classes spéciales au Québec et aux États-Unis, il semble reporter toute sa colère sur les enseignants. Pour le jeune, l'école apparaît comme un lieu d'exclusion, menaçant pour son image de soi.

Boimare (2008) souligne la difficulté d'amener des élèves tels que Joël à entrer dans la réflexion intellectuelle et le processus d'apprentissage, alors qu'ils se sentent dévalorisés, voire persécutés parce qu'ils « ne savent pas ». Nous avons vu précédemment que, même chez les élèves en réussite, l'intérêt pour les savoirs scolaires varie en fonction du sentiment de compétence et d'efficacité dans la discipline. Cela est d'autant plus vrai pour les élèves en grande difficulté qui développent une honte scolaire et essaient autant qu'ils peuvent d'y échapper et de se trouver d'autres modes/espaces de valorisation personnelle (Glasman 2004). Joël exprime bien ce sentiment lorsque, « perdu » face aux apprentissages, il se demande « à quoi ça sert de rester là dans le bad trip à m'ennuyer ? ». Comme Jimmy, il « bloque » sur les apprentissages qui le confrontent continuellement à ses inaptitudes, et renonce à l'effort.

Néanmoins, une fois qu'ils ont quitté l'école, les jeunes éprouvent du regret de ne pas s'être impliqués davantage et d'avoir décroché. Il faut d'ailleurs souligner que Nadia et Jimmy n'ont pas vraiment pris la décision de décrocher. Ils avaient certes décroché

depuis longtemps du processus d'apprentissage, mais ils ont continué à « errer » à l'école jusqu'à l'orientation au secteur de l'éducation des adultes. Glasman (2000) s'interroge à ce sujet :

Pourquoi tous les élèves « démobilisés » ne « décrochent »-ils pas ? Est-ce uniquement parce qu'ils n'entrevoient pas d'issue ailleurs ? Ou bien est-ce pour rester dans ce qui, à certains égards, demeure un milieu protecteur ? Pour rester dans un réseau de camarades ? Ou, plus profondément, pour ne pas rompre avec ce qui, au sein du réseau familial et amical, demeure la « norme », avec laquelle la rupture est lourde de risques et de coûts, en termes d'image de soi, de réinvention de rôle, ou de réattribution de place ? Est-ce pour avoir ses entrées dans un lieu où circulent et s'échangent des informations et des biens ? Ou pour attendre, tout simplement et magiquement, que la mobilisation « reparte » ?...

L'auteur souligne finalement qu'il n'y a pas différence, mais continuité entre ceux qui s'esquivent de l'école et ceux qui décrochent de l'intérieur. Les similitudes sont d'ailleurs frappantes entre la trajectoire des jeunes décrocheurs et certains jeunes des trajectoires vulnérables (Andy en particulier).

Comme c'est le cas chez d'autres jeunes décrocheurs (Bautier, 2003; Hrimech et Théorêt, 1997), les trois jeunes voudraient reprendre leurs études. Nadia ne peut pas encore le faire à ses dires et Joël et Jimmy ont déjà essayé au secteur de l'éducation des adultes. Les nombreuses tentatives infructueuses de Jimmy et l'abandon rapide de Joël peuvent toutefois donner l'impression qu'ils formulent surtout des vœux pieux. En effet, il y a une distance importante entre la décision de recommencer des études et la volonté/capacité de tenir pour mener ce projet à terme.

Le contexte d'enseignement-apprentissage individualisé et axé sur l'autonomie au secteur de l'éducation des adultes est aussi plus exigeant, et l'aveu des difficultés scolaires devient de plus en plus coûteux pour l'image de soi. Les commentaires de Joël et Jimmy sur la structure de l'éducation des adultes rejoignent les observations de Potvin et Leclercq (2010). Ces derniers soulignent une certaine inadéquation de ce secteur d'éducation qui offre moins de services et d'encadrement à des élèves en difficulté qui en auraient le plus besoin.

Il y a aussi l'appel du marché de l'emploi ou la nécessité/le désir de subvenir à ses besoins. Mais là encore, les jeunes semblent pris dans un cercle vicieux, car l'absence de

qualification les restreint à des emplois précaires qu'ils rejettent. Les expériences professionnelles difficiles, le sentiment de rupture ou de marginalité vis-à-vis de la société (pairs, proches, etc.) les ramènent, bon gré mal gré, à l'école. À défaut de découvrir l'importance des savoirs et apprentissages scolaires, ils découvrent l'importance du diplôme qui doit leur permettre d'obtenir un emploi, une situation et la reconnaissance. Mais et après ?

4.3.4.3. Le contexte familial : expériences sociomigratoires, pratiques et valeurs

Les trois jeunes estiment que leur contexte familial a eu un impact majeur sur leur trajectoire scolaire. Dans le cas de Nadia et Joël, l'hostilité du climat familial et le manque d'affection parentale sont au fondement du vécu personnel, social et scolaire. Le poids de ce manque affectif est tel qu'il absorbe quasiment tout le récit.

La situation de Nadia la rend particulièrement vulnérable. Séparée de sa mère durant toute son enfance, la jeune fille avait projeté de grandes attentes sur les retrouvailles et sa déconvenue en est d'autant plus amère. Ses propos illustrent à quel point les représentations qu'elle avait de la mère ont été mises à mal. Ne pouvant s'expliquer les manifestations « anormales » d'antipathie et de désintérêt de celle-ci, Nadia évoque la folie et la maladie. La jeune fille ne trouve pas de soutien dans la famille élargie ou ailleurs. Plus encore, elle se ferme dans une certaine mesure aux tentatives d'approches et offres de soutien (enseignant, intervenant, amis), comme si l'expérience avec la mère avait sapé sa confiance en autrui. Ces manifestations de méfiance sont communément retenues comme des indicateurs de problèmes d'attachement (Bowlby, 1982) et notamment chez les jeunes de familles transnationales longtemps séparés de leurs parents (Arnold, 2006 ; Suárez-Orozco, Bang et Kim, 2010).

Aux États-Unis, Suárez-Orozco *et al.* (2010) ont mis en évidence les différents défis auxquels sont confrontées ces familles. Leur recherche auprès d'adolescents originaires de différentes régions (dont Haïti) souligne notamment que, durant les cinq premières années suivant les retrouvailles, les jeunes ayant été séparés de leurs parents présentent davantage de symptômes d'anxiété et de dépression par rapport à leurs pairs. Après le

départ de l'un des parents ou des deux, la famille pensait pouvoir se réunir rapidement, mais les retrouvailles prennent parfois plusieurs années en raison de complications liées aux charges financières et aux procédures administratives. Dans certains cas, malgré les efforts pour maintenir des relations à distance, le lien affectif s'amenuise et parents et enfants deviennent des étrangers les uns pour les autres. La revue de littérature de Suárez-Orozco *et al.* (2010) signale tantôt l'ambivalence des uns et des autres au moment des retrouvailles, la déception parfois par rapport à certaines attentes et projections, les frustrations réciproques, les conflits. Les problèmes semblent d'autant plus s'envenimer en l'absence de la mère ou des deux parents, lorsque la séparation a été longue, lorsque les enfants atteignent l'adolescence et font preuve de plus d'indépendance et d'agressivité. Les parents ont parfois de la difficulté à faire valoir leur autorité et ils sont frustrés de ne pas sentir leurs sacrifices appréciés.

Dans l'étude exploratoire de Potvin et Leclercq (2011) sur le parcours scolaire de jeunes issus de l'immigration au secteur de l'éducation des adultes, ces situations de séparation-décomposition-recomposition familiales sont le premier facteur de vulnérabilité scolaire identifié par les jeunes. Les participants décrivent tour à tour leur tristesse au moment de la séparation avec les parents, les « deuils » avec la famille de substitut, la surprise de découvrir une famille recomposée aux moments des retrouvailles et les relations difficiles avec les parents et beaux-parents. Il faut noter que certains intervenants communautaires ont fait part de leur préoccupation à l'égard de cette problématique qui, à leurs dires, touchent un nombre significatif de jeunes de première génération d'origine haïtienne.

Finalement, l'histoire familiale de Nadia interpelle quant aux conditions de mobilisation scolaire. Que signifie s'impliquer à l'école ? Qu'est-ce que cela suppose et exige en termes de disponibilité intellectuelle et affective ? Que signifie réussir ? Réussir pour qui, pour quoi, comment, avec quelques ressources ? Accaparée par les problèmes relationnels avec sa mère, la jeune fille ne semble plus avoir cette disponibilité nécessaire pour les apprentissages scolaires. Elle s'enfoncé alors dans des

comportements inadaptés qui renforcent ses difficultés scolaires et augmentent les conflits avec la mère.

Joël a vécu une situation un peu semblable, mais il a pu trouver refuge et soutien dans la famille élargie. De plus, malgré les reproches adressés par le jeune à ses parents, on se rend compte que le père a tout de même cherché à trouver des solutions aux problèmes scolaires et familiaux de son fils. On pourrait même se demander si Joël n'aurait pas pu mieux profiter du capital social disponible autour de lui pour se propulser à l'école. Chez d'autres jeunes, ce capital devient un tuteur de résilience (Englander, 2007).

Mais par ailleurs, quelles sont les conditions de mobilisation du capital social et culturel ? Que sait-on des forces et fragilités (personnelles, affectives, scolaires, etc.) de Joël ? Ne faut-il pas en outre considérer la représentation qu'il se fait de la situation, du rôle et du statut des différents acteurs qui agissent dans sa vie (qui sont les personnes significatives pour le jeune ? Quel manque comble chacune ?) ? Gayet (1997) relève que la résilience pourrait être liée à l'estime de soi et au sentiment d'efficacité personnelle. La résilience faible s'apparenterait à une sorte de résignation apprise ou sentiment d'incapacité acquis. Lévesque et White (1999) soulignent de leur côté que tous les réseaux n'ont pas la même force ou un égal pouvoir et ne parviennent pas à produire les mêmes effets. Les effets du capital social se mesurent par exemple suivant la confiance engendrée par les types de relations sociales, le support produit, les valeurs des informations échangées en lien avec un objectif donné (réussite scolaire).

En somme, ce que nous percevons comme des opportunités (nouveau départ dans la famille élargie) n'en sont pas si Joël lui-même les perçoit comme un acte de rejet et s'il a l'impression de subir une action imposée. Ses va-et-vient dans la famille élargie peuvent en outre être appréhendés comme un facteur de risque dans la mesure où ils sont susceptibles d'induire de l'instabilité. De plus, l'efficacité des membres de la famille élargie doit aussi être soupesée par rapport à l'action des pairs. Kao et Rutherford (2007) signalent que les relations familiales ont plus d'impact sur les plus jeunes élèves par rapport aux adolescents qui sont, au fur et à mesure, plus influencés par les pairs.

Avec Jimmy, le contexte familial semble plus faillir par manque de constance dans la supervision éducative. La vigilance parentale sauve le jeune dans un premier temps, malgré certaines difficultés scolaires et comportementales. Cependant, cette vigilance se relâche au mauvais moment (adolescence, naissance des petits frères, disponibilité moindre des parents, passage d'une école « stricte » à une autre qui l'est moins) et c'est la descente vers le décrochage. Jimmy parle d'un « tourbillon » qui l'entraîne au fur et à mesure. Thin et Millet (2005a) décrivent aussi la dérive vers les comportements a-scolaires et soulignent « les conflits de « loyauté » entre les sociabilités juvéniles des quartiers populaires et les exigences scolaires ». Dix ans plus tard, le jeune ne se met toujours pas en mouvement et reproche à ses parents de lui offrir trop de facilités. Ces derniers se montrent-ils effectivement trop complaisants ou sont-ils tout simplement dépourvus et dépassés par les événements ? Toujours est-il que les résultats de recherche (Mullis *et al.*, 2003; Potvin *et al.*, 1999) soulignent que le style parental permissif (ou « laisser-aller ») a un impact défavorable sur l'engagement scolaire et la prévalence de ce style parental est plus élevée chez les jeunes décrocheurs. Jimmy met notamment l'accent sur le manque d'implication de son père. C'est pour son père qu'il aurait voulu réussir à l'école secondaire, et il s'accroche à son rêve de réussite scolaire et/ou professionnelle qui lui permettra de conquérir sa reconnaissance. Nadia et Joël poursuivent ce même objectif vis-à-vis de leurs parents, ce qui revient encore à montrer le poids du regard d'une personne significative.

4.3.4.4. L'impact de la défavorisation socioéconomique

On décèle aussi à travers le discours des trois jeunes, sur l'absence des parents, l'impact des conditions socioéconomiques difficiles sur la scolarité des jeunes. Entre les horaires de travail difficiles et la prise en charge des autres enfants plus jeunes, les parents de Jimmy et Joël manquent de temps pour assurer le suivi scolaire des aînés. Plusieurs études (Bautier, 2003; Lahire, 1995 ; MEQ, 2002) ont montré que les conditions de vie précaires augmentent les risques d'échec scolaire et de décrochage, de difficultés sociales et comportementales. Pierre-Jacques (1981) avait documenté que de nombreuses familles d'origine haïtienne en milieux défavorisés sont touchées par ces problèmes. D'après Maurin (2002), ils affecteraient en particulier les familles

nombreuses et on s'aperçoit que les familles des jeunes décrocheurs sont plus nombreuses par rapport à la plupart des cas précédents.

Néanmoins, la mobilisation familiale peut atténuer les effets du statut socioéconomique de la famille (Beutel et Anderson, 2008; Deslandes, 2007; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999; Kanouté, 2007c ; Kanouté *et al.*, 2008; Kao et Rutherford, 2007). On s'en rend bien compte en analysant les stratégies familiales des élèves en réussite (aussi présentes dans les cas vulnérables). Les parents de ces derniers ont souvent le même profil socioéconomique que ceux des jeunes décrocheurs (secteur d'emplois, niveau de formation). Par contre, ils semblent plus conscients des enjeux scolaires et des facteurs de risque et s'ajustent en conséquence pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants.

Le manque de mobilisation familiale est particulièrement manifeste dans le récit de Nadia. Cette dernière fait état d'une absence totale d'encouragements et d'attentes positives de la part de sa mère. Elle souligne en outre le faible niveau de scolarisation de celle-ci, sa méconnaissance et son éloignement de l'univers scolaire. Le faible niveau de scolarisation n'est pas un obstacle en soi et la recherche (Charlot, 2001a; Hohl, 1996) a documenté que des parents analphabètes peuvent se mobiliser pour la réussite scolaire de leurs enfants. Certaines réussites sont d'ailleurs remarquables. En revanche, lorsque la distance symbolique avec l'école est particulièrement importante et que, par ailleurs, celle-ci semble peu valorisée, l'élève a plus de mal à (ré)concilier les attentes familiales et scolaires (Charlot et Rochex, 1996 ; Lahire, 1998). Il semblerait que la mère de Nadia valorise davantage le travail par rapport à l'école. De fait, la jeune fille cherche davantage à l'impressionner par son statut de travailleur que par l'obtention du diplôme d'études secondaires.

4.3.4.5. Les amis : besoin d'exister, de plaire et d'être reconnu

Pour fuir leur mal-être à l'école et dans la famille et restaurer l'image de soi dévalorisée, les jeunes se tournent vers leurs pairs. Malheureusement, il s'agit le plus souvent de pairs dont la fréquentation fait augmenter les risques de décrochage scolaire (Crosnoe *et al.*, 2003; Heaven *et al.*, 2008; Thin et Millet, 2005a). La direction des recherches appliquées de Développement des ressources humaines Canada (DHRC, 2000b, p.16)

souligne que « moins de la moitié des décrocheurs ont des amis qui accordent de l'importance aux études, comparativement aux quatre cinquièmes des diplômés ». Plus souvent que ces derniers, leurs amis ne sont pas bien intégrés au réseau social de l'école, ont abandonné les études ou travaillent, ont tendance à être plus âgés qu'eux.

Aurait-il pu en être autrement ? Les trois jeunes auraient-ils pu faire alliance avec des camarades en réussite ? Rien ne dit que cela n'a pas aussi été le cas. Toutefois, ils étaient manifestement plus attirés et influencés par ceux qui partageaient un même vécu socioscolaire. Avec les amis, ils étaient « bien », disent-ils, ils s'amusaient et oubliaient les soucis familiaux et scolaires. Les pairs leur fournissaient un groupe d'appartenance, la reconnaissance et le sentiment d'exister autrement que par l'échec.

Des jeunes en réussite scolaire réclament également ce droit d'exister en dehors de la sphère strictement scolaire. Olivier par exemple diversifiait ses fréquentations et activités, avec d'un côté les camarades plus axés sur la réussite scolaire et de l'autre, les amis « cools » pour s'amuser. Il prenait même certains risques. Toutefois il semblait relativement conscient des limites à ne pas franchir et son cadre familial le protégeait. Nadia, Joël et Jimmy sont beaucoup plus vulnérables à cet égard. Nadia et Joël en particulier présentent très tôt un profil de jeunes à grand risque de décrochage scolaire. Ils s'affilient à des camarades « déviants » depuis le primaire et il y a chez eux une chronicisation des difficultés familiales, scolaires et comportementales. Dans le cas de Jimmy, la trajectoire prend un tournant à l'adolescence à une période de plus grande vulnérabilité personnelle et familiale. Le jeune reconnaît que la participation à des activités extrascolaires intéressantes et la diversification des groupes d'amis auraient pu avoir un impact positif sur sa trajectoire (comme chez Olivier). Glanville *et al.* (2008) confirment les bienfaits de ces activités et fréquentations diverses sur la réussite scolaire.

4.3.4.6. La part de l'école et des enseignants

Joël et Jimmy attirent aussi l'attention sur le fait que les contextes scolaires sont plus ou moins stimulants, aidants et protecteurs. Il semblerait que des conditions présentes à l'école servent parfois de filet de sécurité pour certains jeunes vulnérables, tandis que d'autres conditions mettent à nu leur vulnérabilité. Ainsi, en passant d'une école plus

exigeante au niveau des apprentissages à une autre qui concentre un plus grand nombre d'élèves dissipés, Jimmy plonge dans les comportements à risque.

Joël de son côté (comme l'intervenant scolaire référé) dénonce les a priori des enseignants de sa première école secondaire à l'endroit des élèves d'origine immigrée. Il met l'accent sur leur manque d'intérêt, leurs faibles attentes, leur discours démoralisants et démobilisateurs. Or, la perception d'un climat scolaire positif a un impact favorable sur les résultats scolaires des élèves (Brault, 2004; Janosz *et al.*, 1998) et les attentes de performances élevées représentent une des premières caractéristiques d'une école et d'un enseignant efficace (Chouinard *et al.*, 2007 ; Deauvieu et Terrail, 2007; Gayet, 1997).

Toutefois, selon Fortin et Picard (1999), la perception peu positive de l'école de certains élèves décrocheurs doit aussi être mise en relation avec leurs propres comportements en classe (agité, entêté, désobéissant, immature, peu collaboratif). D'autres jeunes en difficulté scolaire qui attirent et suscitent davantage la sympathie (des enseignants, intervenants, etc.) par leur attitude collaborative reçoivent souvent plus d'encouragements et de soutien.

4.3.4.7. En conclusion : le décrochage scolaire comme marginalité

Nous terminons cette section en attirant l'attention sur le sentiment de marginalité exprimé par les trois jeunes. La recherche avait déjà sensibilisé au fait que l'abandon et l'échec scolaires entraînent la marginalisation et l'exclusion sociale (Gayet, 1997 ; Janosz, 2000). Le récit des jeunes montre que ces derniers vivent difficilement ce sentiment au quotidien et ils mettent en branle des mécanismes de défense pour le contourner ou en modérer les effets. C'est à travers ce prisme que nous avons interprété leur cramponnement à l'idée d'un retour aux études (dans le cas de Jimmy surtout) et l'irréalisme de leurs projections dans certains cas. Face à la honte sociale grandissante au fil des années (Jimmy) et à la difficulté de se construire une identité positive autrement que par la réussite scolaire, il importe de sauver la face, de rassurer son interlocuteur et soi-même que demain sera bien meilleur. La recherche souligne l'importance pour les élèves en difficulté et en rupture scolaire de réaliser des

expériences positives et valorisantes dans d'autres espaces de socialisation (quartier, famille, communauté). Ces expériences leur permettent de « compenser », « panser » une expérience scolaire parfois douloureuse, de se construire une identité plus positive et d'obtenir une requalification symbolique (Glasman, 2004; Guichard, 1993).

4.4. Discussion finale : le continuum du parcours scolaire

Cette dernière partie du chapitre revient sur l'ensemble des trajectoires à la lumière des trois objectifs de recherche. Elle est intitulée continuum du parcours scolaire, car la discussion défend l'idée qu'il n'y a pas de rupture nette, mais continuité entre les trois catégories de trajectoires.

4.4.1. Le rapport aux savoirs des jeunes confronté à la typologie de Charlot

Le premier objectif de la recherche était de décrire et d'analyser le rapport aux savoirs et aux apprentissages scolaires des jeunes. L'analyse nous a permis de confirmer la typologie de Charlot et de l'affiner.

4.4.1.1. Les trois idéaltypes

Les chercheurs de l'équipe ESCOL ont mis en exergue que les élèves en réussite présentent un rapport aux savoirs à la fois intellectuel et instrumental. Leur discours est aussi plus structuré, modalisateur et personnel. Nos résultats vont dans le même sens. Les quatre jeunes en réussite perçoivent la valeur formative des apprentissages scolaires et soulignent leur importance pour leur intégration sociale professionnelle future. Deux jeunes en particulier mettent l'accent sur le pouvoir social (distinction) que confèrent les savoirs dans le présent (Olivier et Germain). Charlot, Bautier et Rochex (1999) avaient surtout identifié cette caractéristique chez les bons élèves de milieux favorisés, et dans notre recherche elle est présente chez deux jeunes dont les parents sont des universitaires. Plus largement cependant, les quatre jeunes en réussite mettent l'accent sur les trois missions de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier. Ils sont en

cela semblables aux élèves québécois d'origine immigrée décrits par Kanouté *et al.* (2008).

En ce qui concerne le discours, nous avons également souligné la plus grande facilité des jeunes en réussite à raconter leur histoire et leur préoccupation vis-à-vis de la qualité de la langue parlée et écrite (bilan de savoir). Mais comme l'ont d'ailleurs relevé Charlot, Bautier et Rochex (1999), si les élèves en réussite manifestent plus souvent ces qualités, ils ne sont pas les seuls à le faire. On a retrouvé ce même rapport à la langue (au moins parlée) chez un jeune en difficulté (Patrice) et chez un décrocheur (Jimmy). Dans le cas du premier, le milieu familial (capital socioculturel de la mère, discours, modèles) semble influencer le rapport à la langue et aux savoirs scolaires en général. Quant au second, ses intérêts pour la composition littéraire (poésie, musique) dans le cadre d'activités avec les amis influencent son rapport à la langue.

Néanmoins, les élèves en difficulté scolaire de notre recherche développent davantage « un rapport au métier, à la vie, à l'avenir, plus qu'un rapport au savoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1999). Trois jeunes sur quatre n'évoquent quasiment pas la valeur culturelle des savoirs. Ils parlent plus généralement de l'école comme un lieu de socialisation et de préparation de l'avenir. Le jeune qui identifie cette dimension intellectuelle des savoirs scolaires ne présente pas une meilleure réussite du point de vue des notes consignées dans le bulletin, mais on constate une intégration consciente des savoirs et apprentissages scolaires dans la vie de tous les jours. Cette prise de conscience est importante, car elle contribue probablement à le garder à l'école, là où ceux qui ne perçoivent pas le sens des savoirs et apprentissages décrochent plus rapidement.

Ces jeunes en rupture scolaire (Andy compris) sont ceux pour qui le sens des savoirs et apprentissages scolaires semble le plus opaque. Les savoirs et apprentissages sont désignés comme étant des « affaires » et des « trucs » face auxquels ils se disent « perdus » (Charlot *et al.*, 1997; 1999; 2003 ; Duru-Bellat et Van-Zanten, 1999; Glasman, 2004; Pépin, 1994; Perrenoud, 2004). Estimant qu'ils n'ont pas leur place à l'école, ils finissent par décrocher peu à peu, d'une présence distraite en classe à

l'absentéisme chronique. Difficultés scolaires, non-sens et désengagement se renforcent mutuellement.

Finalement, la recherche a fait ressortir une sorte de gradation dans le rapport aux savoirs des jeunes, des trajectoires de réussite aux trajectoires de décrochage. Ce rapport semble plus complexe chez les élèves en réussite qui identifient la valeur intellectuelle, instrumentale et socialisante de l'école. Mais par ailleurs, il s'agit d'un rapport fondamentalement singulier qui se décline différemment d'un jeune à l'autre, du désir d'excellence au détachement. Les élèves en difficulté mettent plus souvent l'accent sur la socialisation et la qualification, mais là aussi il y a différentes variations. Un des jeunes se rapproche des élèves en réussite, un autre penche davantage du côté des jeunes en ruptures scolaires avec un rapport aux savoirs marqué par le non-sens et le désengagement. Les décrocheurs illustrent de leur côté que le rapport aux savoirs scolaires continue d'évoluer une fois sortie de l'école grâce à des expériences diverses (professionnelles, sociales...). L'un des jeunes découvre la valeur formative des savoirs, un autre leur valeur utilitaire.

4.4.1.2. Rapport aux savoirs et sentiment de compétence

Indépendamment de sa situation scolaire (réussite ou difficulté), chaque jeune développe un rapport spécifique au savoir ou à l'apprentissage qui le fait sentir plus ou moins compétent/incompétent. L'intérêt croît quand les jeunes se sentent performants et inversement. Les membres de l'équipe ESCOL ne parlent pas explicitement de sentiment de compétence. Toutefois, ils soulignent que

les phénomènes qui interagissent dans le processus de la réussite ou de l'échec scolaire sont hétérogènes : actions (travailler à l'école), relations (aimer le professeur...), représentations (de l'école, d'une discipline...), mobiles (attentes, demandes, valeurs), phénomènes psychiques (identifications, projections...), opérations langagières et cognitives (expliquer, argumenter, catégoriser...), etc. (Charlot, Bautier et Rochex, 1999, p.34)

Ils reconnaissent que tous ces phénomènes sont eux-mêmes des sous-processus complexes. Bautier (2003) relève en outre que les difficultés conduisent au désintérêt et au désengagement pour les élèves plus vulnérables. La nuance apportée ici c'est que tous les élèves, quelle que soit leur situation scolaire, sont concernés par ce processus.

Charlot (1999) signale que le rapport aux savoirs est un rapport à l'identité et un rapport épistémique. Un rapport à l'identité qui renvoie à l'image de soi, ses buts, ses valeurs ; un rapport épistémique qui renvoie à la manière dont l'individu se mobilise ou non dans un apprentissage objectivé. Le sentiment de compétence convoque ces deux dimensions et peut donc être intégré au modèle de Charlot.

En intégrant les deux concepts rapport aux savoirs et sentiment de compétence, nous rappelons qu'il faut insister avec les élèves que l'appropriation de savoirs est une activité intellectuelle exigeante et que la difficulté est un obstacle cognitif à surmonter par l'effort (Garon et Théorêt, 2000 ; Rochex, 2002). Parallèlement, nous considérons qu'il est important de leur donner les moyens de réussir (Meirieu, 2000), qu'ils ont besoin de s'appuyer sur des expériences de réussites qui renforcent leur sentiment de compétence et les incitent à s'engager dans l'apprentissage (Chouinard *et al.*, 2007).

4.4.1.3. Le rapport aux conditions d'enseignement-apprentissage

Le rapport aux savoirs des élèves est également fonction des conditions d'enseignement-apprentissage. Charlot avait signalé que les élèves en réussite (notamment de milieux favorisés) se montraient plus critiques sur l'enseignement prodigué en classe. Dans notre recherche, aussi bien les jeunes en réussite que ceux au parcours vulnérable se montrent critiques sur le contexte et le mode d'enseignement-apprentissage. Par contre, ceux qui sont en rupture scolaire (Andy compris) le sont moins, probablement parce qu'ils sont ou étaient trop déconnectés du processus d'enseignement-apprentissage. Les quelques critiques formulées sont moins ciblées ou traduisent davantage de la rancœur envers le système scolaire. Un des jeunes (Jimmy) fait exception ici, mais il a aussi plus de recul par rapport à son expérience scolaire, ayant quitté l'école depuis plusieurs années.

Les critiques dénoncent la forme scolaire scripturale routinière et monotone, les attitudes autoritaires et fermées de certains enseignants et certaines pratiques (cours magistral notamment, répétition des thématiques) qui ne favorisent pas l'apprentissage. Certains savoirs et apprentissages en particulier manquent de sens aux yeux des jeunes, car ils ne leur trouvent pas d'utilité/d'applicabilité dans la vie de tous les jours. L'histoire, la grammaire et l'algèbre sont particulièrement ciblées tandis que les sciences et les

technologies, l'anglais sont perçues comme des disciplines intéressantes et très utiles au quotidien. Ces résultats contredisent quelque peu ceux de Fils-Aimé (2011) qui avait relevé des attitudes généralement peu positives d'élèves d'origine haïtienne envers les sciences. Mais l'auteur relevait aussi par ailleurs que les élèves apprécient les activités scientifiques en laboratoire. Par contre, nos résultats sont très proches de ceux de Beaucher (2004) et Therriault, *et al.* (2011). Chez Beaucher (2004), les mathématiques et le français sont perçus comme les disciplines les moins utiles. Chez Therriault, *et al.* (2011), il s'agit de l'histoire (univers social) et de la grammaire (et aussi de l'anglais). Les élèves interrogés par Therriault *et al.* (2011) n'aiment pas l'histoire en raison de la pédagogie employée (cours magistral et appel à la mémoire) et la grammaire, parce qu'ils ne comprennent pas les notions. L'algèbre ne paraît pas non plus utile aux yeux de certains.

Plusieurs études ont documenté que l'incapacité de certains enseignants à problématiser les savoirs enseignés entraîne un manque de sens de ceux-ci (Bautier et Rayou, 2009; Fabre, 2007; Pépin, 1994 ; Perrenoud, 1998). Meirieu (1993) s'interroge par ailleurs s'il y a des savoirs plus transférables que d'autres. Jellab (2005, p.304) reconnaît que « l'utilité des savoirs enseignés est plus ou moins commode à mettre en évidence selon les disciplines ». Mais il met en garde par ailleurs contre « le risque patent de succomber à une instrumentalisation des savoirs et à la mise entre parenthèses de leur finalité formative, détachée de l'expérience première » (Jellab, *Ibid.*). De plus, selon l'auteur, la centration sur l'utilité des savoirs ne suffit pas pour mobiliser tous les élèves, car le sens des contenus découle aussi de processus identificatoires tels l'identification de l'élève à la formation, à une filière, à un type de savoir. Nous avons également repéré ces processus identificatoires dans le rapport de plusieurs jeunes à l'histoire ou encore dans le rapport des élèves plus vulnérables aux filières de formation spéciales et semi-professionnelles.

Malgré les efforts d'intégration de tous les élèves dans un même espace scolaire, la création des passerelles, etc. ces formations et programmes spéciaux sont encore perçus de manière dévalorisante et les élèves ont honte de les fréquenter, certains étant franchement démobilisés. Il importe de continuer à travailler à la revalorisation et

l'amélioration des structures de soutien pour offrir à tous des opportunités de réussite. Tout en considérant par ailleurs qu'on ne peut en un tour de main enrayer toutes ces formes de jugement de valeur inscrites au cœur de notre « société structurée, hiérarchisée, inégalitaire » (Cappiello et Venturini, 2009).

En ce qui concerne le rapport à l'histoire comme discipline scolaire, plusieurs jeunes (en réussite ou non) ont manifesté du désintérêt parce que le contenu se répète souvent depuis le primaire et parce qu'ils ne sentent pas toujours concernés par ce contenu. Lors de discussion de groupe en particulier (rencontre bilan), ils ont souligné que l'histoire enseignée ne leur fait pas de place ou ils ne se reconnaissent pas dans la place et les rôles attribués. Par ailleurs, les enseignants leur laissent rarement l'occasion d'exprimer leur point de vue. Par ces commentaires, les jeunes ciblent des grandes préoccupations portées par les théories critiques concernant la prise en compte de la perspective, des savoirs et valeurs des groupes minoritaires dans le curriculum, dans la relation élève-enseignant et à l'école en général (Banks *et al.*, 2001 ; Ladson-Billings et Tate ; 1995 ; Nieto, 2002).

Falaize (2006) souligne que beaucoup d'enseignants d'histoire disent manquer de connaissances, de supports pédagogiques, etc. pour proposer un enseignement qui porterait attention à la diversité du public scolaire. Ils sont particulièrement gênés lorsqu'il s'agit d'aborder des événements historiques chargés d'enjeux tels les conflits, les guerres, les génocides, l'esclavage, la colonisation, etc. Dans certains cas, il y a occultation d'une partie de l'histoire. Dans d'autres cas, les observations ont permis de constater que certaines initiatives dérivent parfois vers une ethnicisation des rapports scolaires. Par exemple, pris dans ses propres représentations de l'identité nationale, de l'élève issu de l'immigration, de l'intégration, etc., l'enseignant attribue à l'élève une histoire et une identité qui ne sont pas siennes et dans lesquelles il ne se reconnaît pas. Pour Falaize (2006), la problématique de l'enseignement de l'histoire à l'école renvoie plus largement à une problématique de société confrontée à ses valeurs et ses horizons (représentations de l'identité, de l'immigration, de l'intégration, etc.).

Ainsi, le rapport à l'histoire des élèves semble renvoyer à cette dimension anthropologique du rapport aux savoirs évoquée par Thésée (2003). En effet, plus qu'aucune autre discipline scolaire, l'histoire met en jeu les rapports historiques et politiques entre les peuples. Elle comprend à la fois une dimension scientifique et une dimension mémorielle qui « inclut des références identitaires, donc des attitudes affectives et des réactions émotionnelles » (Corbel et Falaize, 2004, p.44). Elle est donc susceptible d'entraîner des résistances chez certains élèves d'origine immigrée.

Mais par ailleurs les résistances s'expriment à différents niveaux d'un jeune à l'autre. Nous avons vu par exemple qu'un jeune se distancie du contenu enseigné en tant que jeune d'origine immigrée (Germain), l'autre davantage en tant que Québécois qui estime que les personnages historiques tels Jacques Cartier et Christophe Colomb le concernent, mais pas Napoléon. Dans les deux cas, le travail de problématisation de l'enseignant reste le même. Celui-ci doit notamment être sensibilisé au fait que l'identité est une construction dynamique et tenir compte du double jeu de l'affirmation et de l'assignation identitaire (Kanouté, 2007a).

Les programmes scolaires et la formation des enseignants sont interpellés de manière générale. Une jeune conclura la discussion sur l'enseignement de l'histoire en faisant judicieusement remarquer que « finalement, on dirait que dans toutes les matières, c'est l'histoire qui fait problème. On ne nous dit jamais d'où viennent les choses, comment on en est venu là, pourquoi c'est comme ça. En sciences, en mathématiques ou en histoire, c'est la même chose ». Nous avons vu dans le cadre conceptuel que le référentiel de compétences de l'enseignant (MEQ, 2001) soulignait l'importance de former les enseignants à l'épistémologie et la genèse des disciplines et aux relations entre les savoirs pour qu'eux-mêmes soient en mesure de situer l'origine des savoirs pour les élèves, d'établir des liens, de réinterpréter le contenu en fonction des élèves.

En définitive, Fabre (2002) a raison de rappeler que problématiser ne se réduit pas à rendre le savoir plus concret ou plus pratique. Il s'agit d'outiller l'élève afin de lui permettre de résoudre des problèmes de différentes natures (pratiques et théoriques), de penser le monde et d'avoir prise sur lui.

4.4.1.4. Bilans de savoir des jeunes : ce qu'apprendre veut dire

Les bilans de savoir des jeunes soulèvent aussi cette question de la problématisation des savoirs et apprentissages. Leur discours général met en relief qu'apprendre suppose une situation-problème, une élaboration de l'apprenant et un changement d'état chez celui-ci du point de vue des habiletés, connaissances, attitudes, compétences (Gréco et Piaget, 1974). Ces situations problèmes se posent dans tous les milieux de vie de l'élève et l'école gagnerait à les considérer dans le processus d'enseignement-apprentissage pour offrir un enseignement complexe, intégré, signifiant (MEQ, 2001).

Nos résultats convergent avec ceux de l'équipe ESCOL quant au fait que pour les jeunes apprendre dépasse le champ du savoir objectivé et le champ scolaire (Charlot, Bautier et Rochex, 1999). Chaque jeune cite des formes diverses de façons d'apprendre à l'école comme acquérir un contenu (culture générale, compter/calculer), maîtriser des activités ou des savoir-faire (bien parler, bien écrire, s'orienter, bien respirer, faire face à une crise d'asthme), entrer dans des formes relationnelles (socialiser, bien se comporter en public, s'entraider, ne pas se laisser faire/piéger). Les jeunes citent en outre une autre forme que nous ne rangeons dans aucune des catégories de Charlot, par exemple : apprendre à aller au-delà de soi-même, à faire des efforts, à persévérer, à être autonome, à avoir confiance en soi, à rester positif, etc.

Nous parlerons ici de formes d'expression personnelle²³ pour rester proche de la terminologie de Charlot (notre cadre conceptuel). Toutefois, nous ne perdons pas de vue que ces apprentissages transversaux d'ordre personnel et social sont majeurs dans l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être (Garon et Théorêt, 2000 ; MEQ, 2001).

²³ Plus largement, les études sociologiques sur le rapport aux études des étudiants à l'université distinguent les valeurs instrumentales et les valeurs expressives, un peu comme Charlot distingue le rapport aux savoirs instrumental et intellectuel. Les valeurs instrumentales traduisent une conception des études fondées sur une relation de moyen par rapport à une fin, et les valeurs expressives une conception intégrant des sentiments, des symboles d'accomplissement personnel et d'identité (Doré, Hamel et Méthot, 2008). Nous n'avons pas voulu reprendre la notion de valeurs expressives pour éviter toute confusion (d'autant qu'on pourrait considérer que les valeurs instrumentales sont aussi des valeurs expressives).

Les formes relationnelles et d'expression personnelle sont présentées comme étant les apprentissages les plus importants. Ceux-ci ne sont pas réalisés dans des conditions spatio-temporelles spécifiques (telles que la situation d'enseignement-apprentissage en classe). Ce sont des apprentissages issus de l'expérience, informels et souvent tacites, imprégnés par assimilation. « On ne les voit pas », « ce n'est pas dit », ce sont des leçons de vie disent les jeunes en écho aux résultats de recherche de Charlot (2001a). Ils ne sont pas non plus réalisés à l'école ou plus précisément en classe. La famille est citée en premier lieu. L'école est citée en lien avec les amis qui sont parfois les mêmes que dans le quartier. Suivent d'autres lieux ou moyens d'apprentissages telles la rue, la télévision, les lectures personnelles. Meirieu souligne que les enfants et les jeunes sont au cœur de multiples sources d'information et « si l'école se contente de faire comme si elles n'existaient pas pour leur substituer son seul savoir encyclopédique, elle construit, à côté d'elles et complètement déconnectés de tout le reste, des échafaudages scolaires qui ne servent, au mieux, qu'à réussir des examens » (Meirieu, 1993, p.226).

Les garçons opposent notamment ce qui est appris dans la rue à ce qui est appris à l'école. Toutefois, leur posture est différente selon qu'ils sont en réussite ou connaissent un parcours vulnérable. Dans le cas d'élève en réussite (Olivier) par exemple, l'école et la rue sont des lieux d'apprentissage distincts et il convient de garder les deux mondes séparés, car l'un ne peut prétendre remplir les fonctions de l'autre (ce n'est ni possible ni souhaitable). Comme la famille, l'école et la rue contribuent à la formation intégrale de la personne. Les jeunes au parcours vulnérable et de décrochage (Patrice et Jimmy) correspondent plus au cas de figure décrit par Charlot et ils opposent l'école-lieu de contrainte à la rue-lieu d'apprentissage réel. L'un déplore que l'école ne fasse pas grand cas de ce qui est appris dans la rue, car pour lui « c'est vraiment que tu apprends, tu es dans l'action » (Patrice). Quant au second (Jimmy), avec le recul, il regrette surtout de ne pas en avoir appris autant à l'école que dans la rue. Il reproche à l'école d'avoir été moins habile à l'accrocher, car ce qui a fait défaut à l'école était présent dehors : il a ressenti le besoin d'apprendre et en a découvert l'intérêt.

L'expérience d'apprentissage heureuse ou malheureuse des jeunes à l'école colore souvent leur perception des différents lieux/moyens d'apprentissage. Mais quoi que

certaines en disent, aucun ne sort vraiment indemne de la formation scolaire. Des savoirs scolaires peuvent ne pas sembler si importants (ou encore, il sied bien de le laisser entendre) en regard d'autres préoccupations, mais ils sont mobilisés de manière plus ou moins consciente au quotidien ou dans des situations spécifiques qui permettent de mettre en lumière leur intérêt.

Le rôle de l'enseignant n'en demeure pas moins important. Il lui revient au premier chef de créer ces situations pour aider les élèves à donner du sens aux apprentissages et à les intégrer par processus d'assimilation-accommodation (Gréco et Piaget, 1974). Et, ce qui fait sens pour un individu c'est « quelque chose qui lui arrive et qui a des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est posées. Le sens est produit par une mise en relation, à l'intérieur d'un système » (Charlot, 1997, p.64).

4.4.2. Les éléments qui structurent le rapport aux savoirs scolaires

Le deuxième objectif de la recherche consistait à identifier les éléments d'appartenance (sexuelle, sociale, ethnoculturelle) et de contexte (famille, école, communauté...) qui structurent le rapport aux savoirs et aux apprentissages scolaires de chaque jeune. Ces éléments sont multiples comme l'ont souligné l'équipe l'ESCOL et de nombreux travaux (Bouchard *et al.*, 2003; Charlot et Rochex, 1996; Glasman, 2004; Kanouté *et al.*, 2008; Lahire, 1994, 1998; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005). La recherche a particulièrement mis en exergue le rôle de la famille, des pairs, de l'école et du milieu communautaire. Quelques éléments propres au genre et à la génération d'immigrée sont aussi apparus.

4.4.2.1. Le milieu familial : les conditions plus ou moins favorables

La recherche a montré que le rôle de la famille était majeur dans les 11 trajectoires, que ce rôle soit favorable ou défavorable. Il est notamment apparu que les jeunes intègrent fréquemment le discours des parents (et autres membres significatifs de la famille élargie) sur l'école, les savoirs et apprentissages scolaires. Dans certains cas, l'expérience scolaire des parents rejaille sur celle des jeunes, avec la même curiosité, la même valorisation du savoir ou un intérêt relatif pour une discipline scolaire. Les

modèles (parents, fratrie, autres) stimulent par exemple le goût pour la lecture, l'intérêt pour le sport, les langues étrangères, etc.

Mais, au-delà du discours, c'est ce que font ou ne font pas les parents qui influencent le plus leur rapport à l'école et aux savoirs, et impactent leur scolarité. La structure ou les conditions familiales ne sont idéales dans aucune trajectoire. Par contre, les parents des élèves en réussite se démarquent par la qualité et la constance de leur mobilisation pour la réussite scolaire de leurs enfants.

- La mobilisation pour la réussite scolaire et le capital socioculturel

Ce sont des parents ayant des attentes élevées. Plus souvent aussi, ils possèdent un capital socioculturel qu'ils peuvent mobiliser malgré le déclassement socioprofessionnel produit par l'immigration. Leur discours et leurs actions soulignent l'importance de l'école et il y a une exigence d'appropriation et de maîtrise des savoirs et apprentissages scolaires. D'autres personnes significatives de la famille élargie renforcent ce discours et sont présentées comme des modèles de réussite scolaire et socioprofessionnelle (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005).

Ce sont aussi des parents aux aguets. À l'image des parents immigrants d'élèves en réussite décrits par Kanouté *et al.* (2008), ils interpellent tout potentiel de menace à la réussite scolaire de leurs enfants. Kanouté et Lafortune (2011, p.86) relèvent que les parents sont particulièrement sensibles « à ce que Steele (1997) qualifie de "a threat in the air", en référence à tous les défis de mobilité sociale relatifs à la situation de groupes sociaux minoritaires ».

La grande majorité des parents rencontrés font part de leur préoccupation à cet égard. Ils sont particulièrement anxieux au sujet des garçons, à leurs yeux menacés par une épée de Damoclès qui se rapproche de plus en plus à l'adolescence (image des jeunes Noirs, influence des fréquentations, etc.). Mais les parents des élèves en réussite prennent plus souvent des mesures décisives pour diminuer le poids de cette menace (choix du lieu de résidence, horaires de travail, supervision parentale, suivi scolaire, etc.). De leur point de vue, l'encadrement familial est essentiel à la réussite scolaire et ils ont une responsabilité

à cet égard jusqu'à ce que l'enfant obtienne son diplôme d'études secondaires et soit autonome.

- La défavorisation socioéconomique

En comparaison, les parents des élèves plus vulnérables et en décrochage rencontrés (Andy et Jimmy) mettent davantage l'accent sur la responsabilité du jeune (qui doit écouter, ne pas se laisser influencer par les amis, etc.), parce qu'eux-mêmes ont d'autres responsabilités et préoccupations. En effet, les familles sont plus nombreuses et sont souvent monoparentales. L'absence des pères entraîne probablement une détérioration du niveau de vie des mères qui sont seules en charge du foyer. Par ailleurs, les mères s'essouffent entre les charges familiales, les horaires de travail difficiles ou les épreuves personnelles, et elles ont peu de temps à consacrer aux aînés qui ont pris part à la recherche. Leur niveau de formation ne leur permet pas non plus d'offrir une aide scolaire directe, et certaines sont assez éloignées de l'univers scolaire.

Pris isolément, ni le niveau de formation, ni le revenu, ni la monoparentalité, ni le nombre d'enfants ne sont associés à une moindre réussite, car on retrouve des configurations similaires à cet égard dans chaque catégorie de trajectoires. Mais le cumul de vulnérabilités économiques, sociales (isolement) et culturelles affecte significativement la trajectoire socioscolaire. Telle est la situation des élèves les plus vulnérables de la recherche.

- La cohésion familiale

De ce qui ressort des propos des jeunes, la cohésion familiale a aussi une influence majeure sur la scolarité. Cette cohésion semble plus harmonieuse dans les familles des élèves en réussite. Il existe certes des tensions au sein de ces dernières, mais celles-ci ne semblent pas chroniques et elles n'affectent pas durablement les relations familiales et la scolarité. Deux fois sur quatre dans les trajectoires vulnérables et deux fois sur trois dans les trajectoires de décrochage, les jeunes estiment que le climat et les relations dans la famille ont eu un impact important sur leur scolarité.

La cohésion familiale est particulièrement affectée par la migration et la mobilité transnationale, celles-ci entraînant des séparations, de l'instabilité et parfois des conflits durables. Les conflits sont en outre liés à la rigidité du contrôle parental envers les filles. Celles-ci rapportent notamment des tensions avec leur père (Gaëlle, Laura et Vanessa). Les garçons (6/7) mettent davantage en cause l'exercice de la parentalité des pères (présence, engagement, empathie). Plus de la moitié d'entre eux (4/7) ont été élevés par leur mère dès la petite enfance et ils semblent affectés par l'absence du père dans leur vie. D'autres (2/7) soulignent un manque d'implication. Les résultats de recherches sont assez contrastés quant à l'impact des séparations et divorces sur les enfants (scolarité, comportement général, etc.). Martin (2007) souligne que les conséquences ne sont pas mécaniques et les facteurs socioéconomiques s'avèrent plus déterminants. Nous n'avons pas identifié d'associations non plus à ce niveau, comme signalé précédemment.

Le discours des parents sur les relations familiales est plus positif que celui des jeunes. Ce constat rejoint d'autres résultats de recherche. Claes (2004) relève que la présence de conflits parents-adolescents est une donnée universelle et que la plupart des études interrogeant à la fois les deux protagonistes observent des écarts relativement importants entre leurs perceptions respectives. Les parents ont tendance à valoriser la qualité du soutien, de l'affection et la communication parents-enfants, tandis que les adolescents se montrent plus critiques sur ces questions. D'après Claes (2004), chacun est probablement responsable des distorsions de par l'accent mis sur leur rôle (parental) ou leurs revendications (d'adolescents). Néanmoins, il relève que certains travaux faisant appel à des observateurs extérieurs à la famille indiquent que les adolescents seraient les meilleurs informateurs de la réalité familiale.

Les enseignants et intervenants soulignent que les parents d'origine haïtienne et d'origine immigrée en général peinent parfois à trouver un juste milieu, entre le contrôle parental excessif par peur des dangers auxquels le milieu expose leurs enfants et le manque de contrôle induit par les conditions de vie précaires. Évidemment, ce juste milieu est défini par rapport à une norme sociale donnée qui ne fait pas consensus auprès des parents et des jeunes eux-mêmes. Les jeunes (et certains parents) évaluent leur situation familiale de façon critique en soulignant à la fois les pratiques éducatives à

leurs yeux favorables ou défavorables, que celles-ci soient attribuées aux valeurs dominantes du pays d'origine ou du milieu de résidence (Lafortune, 2006 ; Potvin, 2007).

4.4.2.2. Les pairs

Outre la famille, les pairs exercent une grande influence sur le rapport à l'école des jeunes quelle que soit leur situation scolaire. La qualité des interactions avec les pairs influence par-dessus tout le sentiment de bien-être à l'école et par ricochet l'engagement scolaire (Basdevant et Eyzat, 2000 ; Duong et Kanouté, 2007). Nous avons vu que les déménagements et changements d'école entraînent parfois un moindre engagement même chez des élèves en réussite. Dans d'autres cas, le changement d'école est plus ou moins bénéfique à la réussite scolaire selon qu'il favorise de meilleures ou moins bonnes fréquentations. En effet, les pairs stimulent et incitent à s'investir dans le travail scolaire par leurs encouragements et soutien, et contribuent parfois à la découverte du sens des savoirs et apprentissages scolaires. Ou au contraire, ils accompagnent dans la dérive vers le désengagement. Paradoxalement, alors que les garçons admettent plus fréquemment subir l'influence négative des pairs (Bernier, 1997) et que les parents ont l'impression que le milieu est plus hostile et risqué pour eux, ils se montrent plus protecteurs et restrictifs envers les filles.

4.4.2.3. L'école

Nous avons déjà souligné que les enseignants influencent le rapport aux savoirs des jeunes par la manière dont ils problématisent ou non les savoirs enseignés (4.4.1.3). Les jeunes sont également sensibles à leur discours et attentes plus ou moins positifs et aux conditions plus favorables de certains contextes scolaires en général (4.3.4.6). Nous attirons l'attention sur leurs propos concernant les qualités professionnelles et personnelles de l'enseignant modèle, et l'architecture scolaire.

- L'enseignant modèle selon les élèves

Tous les jeunes font mention d'un enseignant significatif ayant marqué leur trajectoire scolaire d'une manière ou d'une autre. Qu'ils aient ou non été référés dans le cadre de notre recherche, ces enseignants ont en commun qu'ils s'intéressent à leurs élèves et

s'impliquent personnellement auprès d'eux, les encourageant à donner le meilleur d'eux-mêmes. Les qualités que les jeunes reconnaissent à ces enseignants sont similaires à celles retrouvées dans d'autres travaux (Martineau et Gauthier, 1999 ; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005). Ils expliquent bien la matière et prennent le temps de corriger les devoirs, ils sont « stricts » au niveau de leurs exigences et de la gestion de classe, mais ils font aussi preuve d'humour et savent s'ajuster en fonction des pics d'intérêt ou de fatigue des élèves. Enfin, ils encouragent, sont patients et disponibles et respectueux envers les élèves. Les jeunes sont particulièrement sensibles aux petits gestes plus personnalisés d'enseignants ou autres membres du personnel scolaire qui ont été attentifs à leur vécu, ont pris la peine d'écouter, les ont soutenus à un moment critique... À leurs dires, ce sont des personnes qui ont marqué voire « chamboulé » leur vie.

Sept fois sur neuf (7/9), l'enseignant ou le membre du personnel scolaire référé est d'origine haïtienne. La plupart des jeunes ne signalent pas l'origine ethnoculturelle de la personne référée à la chercheuse. Toutefois, certains le font immédiatement et relèvent que la présence de ces modèles (enseignants notamment) dans le milieu scolaire les conforte dans leur identité et les stimule à réaliser des efforts. Ce résultat rejoint ceux de Labelle, Salée et Frénette (2001). Ainsi, le rapport à l'école et aux savoirs scolaires comme rapport à l'identité et rapport social au monde s'exprime aussi à travers cette influence des modèles de même origine.

Certains de ces enseignants/membres du personnel scolaire référés nous ont aussi interpellée par leur attitude positive et leur implication auprès des élèves. Les uns et des autres se rejoignent quant au regard porté sur leur école, les élèves (et l'élève en difficulté), leurs familles, leur milieu social et ethnoculturel d'origine. Les difficultés sont plus souvent envisagées comme des défis et ils répètent qu'ils sont contents d'être là et ont choisi de rester dans ces établissements réputés défavorisés et parfois difficiles. Dans le même sens, ils considèrent chaque élève unique et affirment ne pas être intéressés à leur « dossier » ou à leur réputation aux yeux des collègues. D'ailleurs, nous avons été témoin sur place de leur relation privilégiée et de leur complicité avec les élèves : l'accueil chaleureux, les traits d'humour, les sourires, ces clins d'œil, ces pouces levés et autres signes échangés avec des élèves dans les couloirs de l'établissement.

Cette relation privilégiée se traduit aussi dans tous ces projets ou démarches dont ils font part en entretien et qui sont entrepris parfois « à côté », en dehors du temps scolaire formel pour offrir « un plus » à leurs élèves (loisirs, soutien scolaire, etc.). Ce sont définitivement des tuteurs de résilience (Englander, 2007).

- L'influence de l'architecture scolaire

Le rapport à l'école comme lieu d'apprentissage est aussi un rapport à l'espace scolaire comme cadre de vie et les jeunes s'expriment longuement à ce sujet. Cinq sur onze (5/11) d'entre eux, dans trois écoles différentes, se sont montrés affectés par la réputation et l'apparence physique de leur école.

L'apparence physique peu attrayante de leur école semble provoquer un certain sentiment de marginalisation et de relégation. L'un d'entre eux souligne : « parce qu'on dit que l'école c'est comme la deuxième maison, alors on s'attend que la maison soit belle » (Patrice). Les jeunes critiquent les couleurs mornes, le manque de luminosité extérieure et les signes de vétusté de leur école. Parfois, ils rapprochent l'architecture scolaire de celle d'une prison en raison des murs surélevés, la présence de caméras, de grillage, d'intervenants ou d'agents de sécurité en uniforme, etc. Conformément à d'autres résultats de recherche (Mazalto, 2008; Sauce, 2009), il appert que les initiatives d'amélioration du cadre scolaire contribuent à changer le climat général, rendent les élèves fiers et renforcent leur sentiment d'appartenance à l'établissement.

4.4.2.4. L'espace communautaire

Le milieu communautaire vient en soutien aux jeunes et aux familles à plusieurs niveaux : l'aide aux devoirs, la médiation famille-école, l'offre d'espace de loisirs, de détente et de remédiation, le soutien à la réinsertion socioprofessionnelle. Le fait que la plupart des jeunes (vulnérables et décrochage notamment) aient été recrutés par l'intermédiaire du milieu communautaire pourrait être considéré comme un biais qui entraîne une surévaluation du rôle de ce milieu. Il faut toutefois noter que l'organisme de recrutement n'est pas toujours perçu comme un milieu ayant un impact significatif sur la trajectoire socioscolaire et d'autres milieux communautaires sont cités.

Par exemple, les jeunes ne fréquentent plus les organismes d'aide aux devoirs au moment de l'enquête, mais ils (ou leurs parents) soulignent le soutien apporté par ces derniers au primaire dans les matières de base (français, mathématiques). Dans le cas des élèves de première génération qui ont passé leur primaire en Haïti, ce soutien est venu de tuteurs rémunérés. Qu'ils soient ou non en réussite, ces tuteurs et intervenants les ont soutenus dans leur apprentissage et les ont aidés dans certains cas à découvrir le sens des savoirs scolaires. Les activités sportives et artistiques proposées dans les milieux communautaires sont aussi l'occasion de découvertes et de développement de compétences scolaires ou scolairement convertibles. Des jeunes en décrochage scolaire estiment que les organismes de réinsertion professionnelle leur ont permis de comprendre l'importance de l'école et de certains savoirs en les confrontant aux exigences du monde social et professionnel.

Comme lieu de loisirs et de détente, le milieu communautaire apparaît en outre comme cet espace qui permet d'exister autrement qu'à l'école et dans la famille (Meirieu, 1993). Pour les jeunes en difficulté scolaire en particulier, les activités artistiques (musique) et sportives (basket, etc.) sont une source de reconnaissance qui favorise une requalification symbolique, la confiance et l'estime de soi (Glasman, 2004; Guichard, 1993). Pour les plus vulnérables socialement, il tient aussi lieu de lien social et permet de réduire l'isolement (Andy), la marginalisation (Julien), le confinement familial (Laura).

Nous avons aussi signalé que, pour les jeunes garçons en particulier, la rue est un espace de socialisation à part entière. La rue c'est le quartier, le parc, l'autobus, etc. Et lorsqu'on leur parle de leur rapport à la société, les expériences vécues dans cet environnement immédiat sont largement citées.

4.4.2.5. Les caractéristiques d'appartenance ethnoculturelles et de genre

La recherche n'a pas permis de dégager des éléments majeurs liés à l'appartenance ethnoculturelle ou de genre. Toutefois, nous soulignons quelques tendances.

- L'appartenance à la première ou à la deuxième génération

De manière générale, le rapport aux savoirs et aux apprentissages scolaires des jeunes d'origine haïtienne n'est pas différent de ceux d'autres élèves décrits dans la littérature. Cependant, l'immigration influe sur la trajectoire socioscolaire des jeunes de première génération de par les ruptures scolaires et familiales créées. Le changement de milieu et de système scolaire d'Haïti au Québec nécessite en outre un temps d'adaptation et entraîne des retards dans les parcours scolaires (vrai aussi pour une jeune de deuxième génération). Pour une jeune en particulier (Gaëlle), ce changement de système entraîne un changement dans le rapport à l'école et aux savoirs scolaires, car, de son point de vue, l'école québécoise met davantage l'accent sur le sens et la compréhension par rapport à l'école haïtienne davantage axée sur la mémorisation. Fils-Aimé (2003) a montré dans son étude que la mémorisation demeurait importante dans l'apprentissage à l'école haïtienne malgré la reconnaissance par tous les acteurs de l'importance de la compréhension. Toutefois, la mémorisation est présentée comme une capacité intellectuelle aussi bien par des jeunes de première que de deuxième génération (Olivier et Julien).

Les jeunes de deuxième génération sont les seuls à souligner explicitement certains enjeux identitaires à l'école et dans la société en général. Ils se démarquent par leur positionnement vis-à-vis de l'histoire enseignée à l'école. Ils se montrent en outre plus sensibles à la présence d'enseignants de même origine à l'école, aux problèmes de discrimination et aux défis d'intégration scolaire et socioprofessionnelle auxquels font face les groupes minoritaires (Germain Laura, Andy). Tous les commentaires sur la réputation et l'apparence des écoles viennent également d'eux. En définitive, nés et socialisés au Québec ils revendiquent davantage un traitement égalitaire (place, rôle et légitimité) à l'école et ailleurs. Nous avons relevé dans une recherche précédente que les jeunes de première génération étaient également préoccupés par ces questions, mais ils semblent davantage assumer un statut d'étranger et se montrent dès lors moins revendicatifs (Lafortune, 2006).

- Effets de genre

Charlot (2001a) relève que les filles mettent plus souvent l'accent sur les apprentissages relationnels et manifestent un rapport aux savoirs scolaires moins utilitaire que les garçons. Nous pensons que la taille de l'échantillon ne nous permet pas de dégager de telles tendances. Nous avons toutefois souligné d'autres traits distinctifs, tout au long de l'analyse, qui semblent corroborés par la littérature. Par exemple, une moindre perception de compétence en mathématiques des filles par rapport aux garçons, pour des résultats aussi bons si ce n'est meilleurs d'après leurs enseignants (Chouinard *et al.*, 2007; Redd *et al.*, 2001). Ou encore, moins d'agitation et de conflits avec les enseignants chez les filles, quelle que soit leur situation scolaire (Baudelot et Establet, 1992 ; Bouchard et St-Amant, 1993; Leblois, 2005). Il nous semble aussi que les filles se montrent plus autonomes dans leur travail scolaire du primaire au secondaire par rapport aux garçons, plus souvent aidés par les parents. Ce résultat conforterait les études qui montrent une implication différenciée des parents auprès de chaque genre (Gouyon et Guérin, 2006). Mais, il est vrai aussi que les parents des garçons qui s'investissent dans leurs travaux scolaires possèdent un capital socioculturel plus élevé (Olivier, Germain, Patrice).

4.4.2.6. Conclusion : l'élève acteur et le champ de forces qui le sollicitent

Enfin, tous les éléments présentés ci-dessous resituent le jeune acteur de son apprentissage dans le champ de forces qui le sollicitent. En tant qu'acteur de son apprentissage, il interagit dès l'entrée à l'école de manière singulière avec les types d'apprentissages, avec le contexte d'enseignement/apprentissage, avec les enseignants. Il s'engage dans l'acte d'apprendre avec ses caractéristiques particulières, ses goûts et intérêts, selon son désir de savoir et sa volonté/décision d'apprendre (Delannoy et Lévine, 1997), en fonction des préoccupations les plus prégnantes (deuils, séparations, conflits). Ces éléments sont à leur tour influencés par le fait que l'individu est un garçon ou une fille ; qu'il possède des caractéristiques sociales, culturelles et ethnoculturelles données par rapport aux savoirs eux-mêmes qui sont situés/connotés à ces égards ; qu'il se situe en tant qu'apprenant parmi d'autres apprenants et se sent plus ou moins

compétent, reconnu et apprécié par ses pairs ; qu'il est soutenu plus ou moins efficacement par la famille, l'école, les pairs, la communauté, etc. Processus de subjectivation et de socialisation (scolaire, familiale, etc.) se confrontent continuellement et la résultante est une expérience singulière (Charlot, 2005).

Parlant de la marge de l'élève-acteur selon sa situation de réussite ou d'échec scolaire, Gayet fait observer que :

Lorsqu'un enfant est en échec à l'école, c'est qu'il a cessé d'être l'auteur de ses propres apprentissages. Il est même devenu le spectateur impuissant de sa dérive. En revanche, un enfant qui réussit a su garder la maîtrise de sa trajectoire scolaire malgré les multiples obstacles qui auraient pu le désorienter ou même stopper son élan. L'enfant qui réussit apparaît comme un sujet libre et autonome tandis que celui qui échoue est agi par un jeu de circonstances qui l'écrasent (Gayet, 1997, p.9).

Ce point de vue n'est pas celui des tenants de la perspective du rapport aux savoirs. Plus qu'un « jeu de circonstances » ou un jeu d'attributions, il s'agit d'un jeu de forces. Nous avons montré que le jeu de forces était plus ou moins favorable à la réussite scolaire et à la construction d'un certain type de rapport aux savoirs d'une trajectoire à l'autre. Mais nous avons par ailleurs mis en évidence que chaque jeune est un acteur qui fait des choix et interprète son histoire. Il n'est pas qu'agi par les circonstances ou forces.

Ceci dit, nous aimerions souligner deux réserves liées au choix du rapport aux savoirs comme cadre conceptuel et au degré de confort des participants dans le processus de collecte de données, selon leur profil scolaire. Ainsi, faire le choix d'amener un éclairage complémentaire sur la situation scolaire des jeunes d'origine haïtienne, sous l'angle du rapport aux savoirs, ne veut absolument pas dire que nous ne souscrivons pas au poids des effets de contextes (minoration-défavorisation) sur les élèves plus vulnérables. Ces effets ont été largement analysés par plusieurs auteurs cités dans le cadre conceptuel, dont Thésée (2003) et Lafortune (2006) qui se sont penchées spécifiquement sur la situation identitaire et scolaire des élèves d'origine haïtienne. Nous pensons que la cartographie d'une situation problématique exige que l'on continue à affiner la compréhension de facteurs déterminants, comme les effets de contexte (ce que nous avons fait dans notre mémoire de maîtrise), mais elle nécessite aussi que le projecteur du chercheur soit braqué sur d'autres recoins (rapport aux savoirs par exemple). Ces

différents angles permettent diverses prises pour intervenir et améliorer la situation problématique. Nous sommes également consciente du défi que l'approche méthodologique, dérivant du choix de l'angle « rapport aux savoirs », pose aux jeunes aux parcours scolaires vulnérables. Nous l'avons notamment vu avec Nadia qui peut difficilement se prononcer sur son rapport à l'école et aux savoirs scolaires, que ce soit à travers le bilan de savoirs ou dans le cadre de l'entrevue. Par contre, Olivier semble très à l'aise avec le processus de collecte de données, ce dernier recouvrant sans doute largement la routine de la forme scolaire. Il y a lieu donc de tenir compte de cette limite et surtout de réfléchir plus généralement à la manière d'adapter les outils de recherche aux populations cibles.

4.4.3. Quelle constellation pour quel type de rapport aux savoirs et trajectoire socioscolaire ?

Le troisième objectif visait à analyser quelle constellation conduit à un type de rapport aux savoirs et aux apprentissages scolaires et à une trajectoire scolaire de réussite, vulnérable ou de décrochage.

Les résultats montrent que le rapport aux savoirs et le cours de la trajectoire dépendent de l'articulation plus ou moins favorable de caractéristiques individuelles et contextuelles. Ces résultats vont dans le sens des recherches (Charlot et Rochex, 1996; Glasman, 2004; Lahire, 1994; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005).

Le plus souvent, les trajectoires de réussite articulent favorablement les logiques individuelles et contextuelles (école, famille, pairs, communauté). Les élèves répondent favorablement aux exigences scolaires et se mobilisent personnellement pour leur réussite, ils sont soutenus par leur milieu familial et peuvent compter sur des modèles de réussite, ils mobilisent les ressources scolaires et sociales des pairs et du milieu communautaire. Leur rapport aux savoirs est complexe avec une reconnaissance de la valeur intellectuelle, utilitaire et socialisante de l'école. Plus il y a déséquilibre et décalage entre les logiques (individu, contextes scolaires, familiaux, sociaux/pairs), plus la trajectoire devient vulnérable. Le rapport aux savoirs scolaires se polarise et tend vers le non-sens et le désengagement.

Parallèlement, il n'y a pas de rupture entre les trois catégories de trajectoires. Celles-ci se situent sur un continuum allant de la réussite au décrochage, en passant par des étapes intermédiaires de difficultés moyennes à élevées. Le rapport aux savoirs suit également ce continuum et il n'y a pas de relation causale entre rapport aux savoirs et réussite scolaire.



Figure 2 : le continuum du parcours scolaire : de la réussite au décrochage

Dans la figure 2 ci-dessus, les jeunes situés à l'extrême droite de chaque catégorie pourraient facilement basculer dans la catégorie suivante ou l'ont déjà fait en partie. Par exemple, les logiques de socialisation familiales et les logiques de sociabilité juvénile se heurtent dans la trajectoire de Laura qui pourrait basculer dans les trajectoires vulnérables. Mais une certaine résilience personnelle la distingue de Vanessa. L'image de Laura que nous gardons en mémoire est celle d'une adolescente rieuse d'elle-même et d'autrui qui s'affirme et garde un contrôle relatif sur son vécu scolaire, familial et social. Vanessa est moins assurée et un peu plus passive. L'expérience scolaire et le rapport aux savoirs de chacune sont différents (biographie, représentations, émotions, actions).

De même, Andy est déjà en processus de décrochage scolaire au moment de l'entretien. Il l'est définitivement en fin d'année scolaire, considérant qu'il n'a pas obtenu son diplôme et ne s'inscrira pas à l'école l'année suivante. La configuration de sa trajectoire socioscolaire demeure unique, mais on retrouve une constellation d'éléments communs avec Nadia et Joël (cumul de vulnérabilités scolaires, familiales et sociales). Le rapport aux savoirs est marqué par le non-sens et le désengagement.

Jimmy boucle les trajectoires vulnérables et se trouve ainsi à l'opposé d'Olivier. Mais les deux trajectoires socioscolaires sont-elles vraiment opposées ? Olivier a aussi connu des périodes de creux au primaire et au secondaire, et Jimmy commence son secondaire

dans un programme enrichi. Les deux jeunes sont très sensibles à l'influence des pairs (logiques des pairs). La trajectoire socioscolaire de l'un et l'autre aurait pu suivre tout un autre cours suivant un autre jeu de forces (poids relatif des ressources et valeurs familiales par exemple).

Finalement, les 11 cas mettent en évidence la diversité des situations que recouvrent les expressions « élèves en réussite scolaire », « élèves en difficulté » ou « décrocheurs ». Au-delà des catégorisations sommaires, il est surtout question d'individus présentant une configuration unique de caractéristiques personnelles et plongés dans des contextes et des dynamiques scolaires, familiaux, sociaux spécifiques (Dubet, 1994, 1996; Montandon et Osiek, 1997a et 1997b ; Charlot, 2005). L'agencement de ces éléments dessine le cours de la trajectoire, du rapport à l'école et aux savoirs.

Conclusion générale

La recherche s'est intéressée à la réussite scolaire d'élèves d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé. Sans nous arrêter aux données statistiques appuyant leur vulnérabilité scolaire, nous avons essayé de comprendre la manière dont se construisent les réussites ou se nouent les difficultés dans une expérience scolaire. La perspective du rapport aux savoirs nous a semblé prometteuse pour lire à la fois le rôle de l'acteur et le poids des éléments d'appartenance et de contexte.

L'étude multicas s'est penchée sur 11 trajectoires socioscolaires de jeunes en réussite scolaire (4), au parcours vulnérable (4) et en décrochage scolaire (3). Les jeunes nous ont raconté leur histoire socioscolaire depuis la maternelle et des personnes significatives de leur environnement familial, scolaire et communautaire se sont également prononcées sur la question.

Les résultats de recherche mettent en exergue la complexité et la singularité de chaque trajectoire. Le sens de l'école et des savoirs scolaires se construit dans la famille, à l'école et ailleurs, à travers les expériences diverses des jeunes. Parfois, certaines caractéristiques personnelles rendent l'expérience scolaire difficile dès le début de la scolarité. Dans d'autres, la conjoncture familiale, scolaire et sociale fragilise la trajectoire dans la durée ou à un moment critique. Parfois aussi, dans des contextes relativement proches, certains jeunes se montrent plus résilients que d'autres.

Ceci dit, quelles conditions plus ou moins favorables cette recherche a-t-elle permis de mettre en évidence ?

Les élèves en réussite ont intégré les exigences du « métier d'élève » (Perrenoud, 2004) et se mobilisent pour leur réussite scolaire. Ils bénéficient aussi d'un fort soutien familial, de modèles de réussite scolaire et socioprofessionnelle, s'entourent de groupes d'amis diversifiés. Ces jeunes présentent un rapport aux savoirs complexe et critique. Ils mettent l'accent sur les dimensions formative, qualifiante et socialisante de l'école tout en critiquant le mode de transmission de certains savoirs scolaires qui entraîne un

manque de sens de ceux-ci (Bautier et Rayou, 2009 ; Fabre, 2007 ; Pépin, 1994 ; Perrenoud, 1998).

En comparaison, les élèves vulnérables mettent plus souvent l'accent sur les dimensions instrumentale et socialisante de l'école et identifient moins la valeur culturelle des savoirs scolaires. Leur mobilisation scolaire est aussi moindre. Ils présentent souvent des difficultés scolaires dans les matières de base dès le primaire qui font qu'ils se désintéressent parfois de certaines disciplines et développent une honte scolaire vis-à-vis des classes spéciales. Certaines trajectoires d'élèves en grande difficulté se rapprochent des trajectoires de décrochage. Chez ces jeunes, les difficultés scolaires, les problèmes familiaux et/ou l'encadrement familial défaillant, l'affiliation à des pairs aux comportements a-scolaires conduisent à l'absentéisme scolaire jusqu'au décrochage final. Le rapport à l'école et aux savoirs est un rapport de non-sens et de désengagement.

Notre recherche a montré que les valeurs et les pratiques parentales sont les caractéristiques familiales qui influencent le plus le rapport à l'école et aux savoirs des élèves. Tous les élèves évoluent dans un contexte scolaire considéré défavorisé, mais les contextes familiaux sont différents du point de vue des ressources sociales et culturelles. Certains parents ont expérimenté une déqualification professionnelle dans le cadre de l'immigration, mais ils possèdent un capital socioculturel qu'ils mobilisent pour la réussite de leurs enfants. Ce capital n'est une condition ni nécessaire ni suffisante à la réussite scolaire, mais le cumul de vulnérabilités familiales rend le suivi scolaire parental difficile. La recherche met en évidence les impacts négatifs des conditions de vie précaires, mais aussi ceux de certaines dynamiques de séparations et de recompositions familiales entraînées par l'immigration. Ces expériences sociomigratoires entraînent des conflits parents-enfants qui ont des conséquences négatives sur la scolarité (Arnold, 2006 ; Potvin et Leclercq, 2011; Suárez-Orozco *et al.*, 2010). Éventuellement, ces dynamiques, qui sont susceptibles de toucher d'autres groupes d'origine immigrée, mériteraient d'être mieux documentées au Québec afin de sensibiliser la communauté à leurs effets et d'offrir un meilleur soutien aux élèves et aux familles.

De manière générale, les jeunes les plus vulnérables de la recherche (grande difficulté scolaire et décrocheurs) évoluent dans des contextes familiaux et sociaux moins favorables. Ces élèves et leurs familles ne sont pas portés à utiliser les ressources scolaires disponibles dans leur environnement. Une collaboration école-milieu communautaire serait utile pour favoriser le rapprochement famille-école-communauté et une action coordonnée pour la réussite socioscolaire.

Il importe par ailleurs d'attirer l'attention des familles sur certaines conditions qui influent défavorablement sur les trajectoires de tous les élèves, y compris ceux en réussite. Le transnationalisme familial, par exemple, peut être source d'instabilité pour les jeunes d'âge scolaire et exige des adaptations socioscolaires successives. Les déménagements et changements d'école sont également susceptibles de provoquer une baisse de l'engagement scolaire. Lorsqu'ils sont fréquents, ils constituent un facteur important de vulnérabilité scolaire et social. En outre, si la recherche souligne les effets favorables d'un encadrement familial de qualité et continu du primaire au secondaire, elle met aussi en relief que cet encadrement gagnerait à ne pas être trop rigide et à tenir compte des besoins de sociabilité juvénile. En effet, même les jeunes en réussite scolaire tendent à se désintéresser de l'école lorsqu'ils sont privés d'une vie sociale parmi leurs pairs. Les jeunes plus vulnérables à l'influence des pairs devraient faire l'objet d'une vigilance soutenue des parents, mais d'autres parviennent à faire la part des choses et ont surtout besoin d'être encouragés/accompagnés dans leurs expériences sociales.

À un deuxième niveau, le milieu scolaire a un impact important sur le rapport aux savoirs et la réussite des élèves. Le sens attribué aux savoirs scolaires est fonction de la capacité des enseignants à problématiser lesdits savoirs et des conditions d'enseignement-apprentissage plus ou moins signifiantes, dynamiques et interactives qu'ils créent. Pour tous les jeunes, apprendre consiste à découvrir quelque chose de nouveau et trop souvent, ils ne voient pas l'intérêt de ce qui est enseigné en classe, s'ennuient et décrochent cognitivement. Ils attirent aussi l'attention sur les contenus et le traitement du curriculum qui ne leur permettent pas toujours de trouver leur place et leur rôle. Ils critiquent en outre la lourdeur et la rigidité de la forme scolaire qui les confine à une posture corporelle « assis-papier-crayon » durant de longues périodes de temps.

La recherche attire l'attention sur la nécessité de former les enseignants à l'épistémologie et la genèse des disciplines, aux relations entre les savoirs, à une lecture critique des savoirs disciplinaires (MEQ, 2001). Les résultats de la recherche confirment aussi l'intérêt d'une pédagogie différenciée. Celle-ci favoriserait une certaine rupture avec la forme scolaire scripturale. Les plus vulnérables sont particulièrement sensibles aux activités (visites au musée, projection de vidéos, films, etc.) et expérimentations (laboratoire) qui leur permettent d'être directement confrontés à l'objet de savoir/d'apprentissage et d'exercer un contrôle sur leur apprentissage. Plus largement, l'effort de mobilisation pour la réussite scolaire passe par la création d'un environnement d'apprentissage stimulant, ordonné et plaisant, car la dégradation physique, l'apparence peu attrayante de l'école ont aussi des effets sur le climat scolaire général (Mazalto, 2008; Sauce, 2009).

L'école, la famille, les pairs et les milieux communautaires influencent le rapport aux savoirs des jeunes. Mais la recherche a montré que ces derniers jouent un rôle majeur dans leur apprentissage. Chaque jeune se positionne en tant que sujet avec des caractéristiques singulières vis-à-vis des logiques de socialisation/scolarisation familiales, scolaires, communautaires et des pairs. Suivant l'articulation favorable des caractéristiques individuelles et de contexte, il développe un type de rapport aux savoirs et une trajectoire de réussite, de difficultés scolaires ou de décrochage. Le rapport aux savoirs scolaires apparaît à la fois social et singulier (Charlot, 2003).

En ce qui concerne la contribution de cette recherche à l'avancement des connaissances théoriques, nous aimerions souligner les éléments principaux qui structurent le rapport aux savoirs selon les différents profils scolaires.

- Chez les élèves en situation de réussite scolaire, nous avons constaté : une assimilation évidente du « métier » d'élève; un rapport aux savoirs scolaires multidimensionnel et complexe; une forte mobilisation familiale pour la réussite.
- Quant aux élèves au parcours vulnérable, les éléments saillants sont : la résonance des difficultés de l'expérience socioscolaire au primaire; la

chronicisation de ces difficultés au secondaire; un rapport aux savoirs à dominance instrumentale; une mobilisation familiale limitée par divers facteurs.

- Pour ce qui est des élèves en situation de décrochage scolaire, voici ce qui ressort principalement : un difficile aveu des difficultés scolaires; un rapport aux savoirs marqué du sceau de l'ennui et du désengagement; un réseau des pairs expérimentant la même problématique du décrochage; une mobilisation familiale freinée par un cumul de vulnérabilités sociales; divers écueils dans la vie qui ramènent constamment sur le tapis la perspective du raccrochage, sans une vision claire des moyens pour la rendre effective.
- Concernant les trois catégories d'élèves, la présence évidente des effets de contextes en toile de fond (minoration-défavorisation) dont il faudrait certainement tenir compte dans toute intervention qui a pour but d'accompagner les jeunes vers un rapport aux savoirs qui facilite la réussite scolaire.

Sur le plan des apports théoriques, la recherche a aussi permis de bonifier la perspective de Charlot en attirant l'attention sur les liens entre rapports aux savoirs et perception de compétence. Il importe de sensibiliser tous les élèves à leur rôle actif dans leur apprentissage et aux exigences d'appropriation du savoir intellectuel, mais les élèves doivent aussi pouvoir s'appuyer sur des réussites pour rester engagés dans le travail scolaire et garder une attitude positive face aux difficultés. L'école, comme le milieu communautaire, peut favoriser ces expériences de réussite, que ce soit par des activités scolaires ou d'autres activités sociales et sportives permettant une conversion d'expériences ou un transfert de compétences.

La mise en évidence de la dimension anthropologique et culturelle du rapport aux savoirs scolaires (Thésée, 2003) représente un autre apport théorique. Cette dimension s'exprime à travers la distanciation manifestée par certains élèves vis-à-vis de l'histoire comme discipline scolaire ou plus précisément vis-à-vis de certains contenus enseignés. La situation de minorité/minoration ethnoculturelle semble influencer le rapport à l'histoire, bien que la posture des élèves demeure aussi très complexe. Nous pensons que la tendance des jeunes à souligner l'influence positive d'enseignants de même origine

participe au même processus. Des recherches futures pourraient approfondir cette question en documentant de manière plus large le rapport à l'histoire des élèves d'origine immigrée et non immigrée, notamment par rapport à des contenus faisant l'objet d'enjeux sensibles de part et d'autre. À cet égard, il y aurait lieu de mobiliser les apports des théories critiques pour réfléchir aux enjeux de pouvoir dans la société et à l'école (Banks et *al.*, 2001 ; Ladson-Billings et Tate, 1995 ; Nieto, 2002).

Nous nous questionnons finalement quant à l'impact des contextes nationaux sur le rapport aux savoirs des élèves. Le contexte français d'où a émergé le cadre conceptuel du rapport aux savoirs scolaires adopte une certaine posture antithétique de ce rapport et tend à privilégier la dimension culturelle par rapport à la dimension dite « utilitariste », considérée moins favorable (Fabre, 2002). Mais le contexte québécois et nord-américain en général a une position moins clivée. L'école québécoise se donne en effet pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier et elle assume les tensions entre ces trois dynamismes (là où l'école française et le discours public met l'accent sur instruire et éduquer). Dans quelle mesure chaque contexte influence-t-il le rapport aux savoirs des élèves ? Au-delà des frontières géographiques, dans quelle mesure les élèves sont-ils tous influencés par le contexte post-moderne axé sur le pragmatisme et l'efficacité ? Des études comparatives seraient intéressantes à cet égard.

Finalement, nous avons essayé de rendre justice à la richesse des données de la recherche en mobilisant le cadre du rapport aux savoirs et d'autres contributions du cadre conceptuel. Néanmoins, nous n'avons pas épuisé le contenu des récits des jeunes et on pourrait probablement trouver d'autres matières à analyser et d'autres angles d'analyse. Au-delà des grilles conceptuelles, l'enjeu sur lequel nous avons mis l'accent est la réussite scolaire des élèves. Il s'agit d'un enjeu qui doit mobiliser l'école, la famille, la communauté et l'élève en premier chef, mais aussi plus largement les milieux socio-politico-économiques.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M., & Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Abou, S. (2002). *L'identité culturelle/Culture et droits de l'homme*. Paris, France : Presses Universitaires Saint Joseph.
- Alba, R., & Nee, V. (2003). *Remaking the american mainstream: assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youths' educational achievements. *Journal of Family Issues*, 27(12), 1633-1667.
- André, J. (2005). *Éduquer à la motivation. Cette force qui fait réussir*. Paris, France : L'Harmattan.
- Apple, M. (2004) *Ideology and curriculum*. London, Angleterre : Taylor and Francis Books (3e édition)
- Arnold, E. (2006). Separation and loss through immigration of African Caribbean women to the UK. *Attachment & Human Development*, 8, 159-174.
- Aumont, B., & Mesnier, P.-M. (2005). *L'acte d'apprendre*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bankston, C. L. (2004). Social capital, cultural values, immigration, and academic achievement: the host country context and contradictory consequences. *Sociology of Education*, 77(2), 176-179.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Jordan Irvine, J., Nieto, S., Ward Schofield, J., Stephan, W. G. (2001). Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural. *The phi delta kappan*. 83(3) 196-198
- Barbier, A., Olivier, E., & Pierre-Jacques, C. (1984). Convergence et ruptures dans les systèmes d'éducation : le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec. *Anthropologie et Sociétés*, 8(2), 49-64.
- Barbier, J.-C. (2005). La précarité, une catégorie française à l'épreuve de la comparaison internationale. *Revue française de sociologie*, 46(2), 351-371.
- Basdevant, C., & Eyzat, A. (2000). Les carrières scolaires. Dans Association pour l'Éducation Interculturelle au Québec (Dir.), *Relations interculturelles : redéfinir les besoins, repenser les pratiques*. Québec, Québec : Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France* (Vol. 213). Paris, France : Maspero.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles*. Paris, France : Seuil.

- Bzautier, É. (1993). Aspects de la diversité langagière : le savoir et le dire au collège. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (8). Repéré à <http://semen.revues.org/4020>.
- Bautier, É. (2003). Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 132, 30-45.
- Bautier, É. (2006a). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse des pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118.
- Bautier, É. (2006b). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon, France : Édition de la chronique sociale.
- Bautier, É., Bonnéry, S., Terrail, J.-P., Bebi, A., Lesort, B., & Branca-Rosoff, S. (2002). *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours (Rapport de recherche pour la DPD/MEN)*. Repéré à http://www.etab.ac-caen.fr/preventiondudcrochage/documents/Bautier_Terrail.pdf.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris, France : PUF.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des " nouveaux lycéens". Démocratisation ou massification?* Paris, France : Armand Colin.
- Bataille, P., Mc Andrew, M. & Potvin, M. (1998) Racisme et antiracisme au Québec : analyse et approches nouvelles. *Cahiers de recherche sociologique*, 31, 115-144.
- Beaucher (2004). La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Beillerot, J., Mosconi, N., & Blanchard-Laville, C. (dir.). (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bellot, C. (2000). La trajectoire : un outil dans la compréhension de l'itinérance. Dans D. Laberge (dir.), *L'errance urbaine* (p. 101-119). Sainte-Foy, Québec : Éditions MultiMondes.
- Benjamin, C. (2001). La participation des immigrants et de leurs descendants à la société québécoise. Dans Institut de la statistique (dir.), *Portrait social du Québec. Données et analyses* (p. 575-611). Québec, Québec : Les conditions de vie.
- Bernard, L., & McAll, C. (2004). La Surreprésentation des jeunes haïtiens dans le système québécois de protection de la jeunesse. *Intervention*, 120, 117-124.
- Bernard, L., & McAll, C. (2009). *Jeunes, police et système de justice. La surreprésentation des jeunes Noirs montréalais*. Montréal, Québec : Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté.
- Bernier, L. (1997). Les relations sociales. Dans M. Gauthier, L. Bernier, F. Bédard-Hô, L. Dubois, J.-L. Paré & A. Roberge (dir.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Quel avenir?* (p. 39-63). Montréal, Québec : Institut québécois de recherche sur la

culture. Repéré à
http://classiques.uqac.ca//contemporains/bernier_leon/rerelations_sociales/rerelations_sociales_jeunes.pdf.

- Berry, J. W. (1991). *Coûts et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme*. Ottawa, Ontario : Conseil économique du Canada.
- Berstein, B. (1975). *Langages et classes sociales*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bertaux, D. (2003). The usefulness of life stories for a realist and meaningful sociology. Dans R. Humphrey, R. Miller & E. Zdravomyslova (dir.), *Biographical research in Eastern Europe. Altered lives and broken biographies* (p. 39-53). Aldershot, Angleterre: Ashgate.
- Beutel, A. M., & Anderson, K. G. (2008). Race and the educational expectations of parents and children: the case of South Africa. *The Sociological Quarterly*, 49(2), 335-361.
- Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire : L'entretien*. Paris, France : Armand Colin.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, France : Nathan.
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris, France : Dunod.
- Bonnéry, S. (2010). La difficulté scolaire : fatalité ou défi pour une politique de démocratisation. Dans C. B. Ayed (dir.), *L'école démocratique, vers un renoncement politique* (p. 71-82). Paris, France : Armand Colin.
- Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2), 21-37.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., & Tondreau, J. (1997). Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 279-302.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., Rinfret, N., Baudoux, C., & Bouchard, N. (2003). *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire* (Vol. 1). Québec, Québec : Chaire d'Étude Claire-Bonenfant sur la Condition des Femmes.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., & Tondreau, J. (1998). Effets de sexe et de classe sociale dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans. *Cahiers québécois de démographie*, 27(1), 95-120.
- Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M., & Lécuyer, B.-P. (dir.) (2005). *Dictionnaire de sociologie*. Paris, France : Larousse
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6.

- Bourdieu, P. (1985). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 69-72.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1999). *Les héritiers*. Paris, France : Les Editions de Minuit.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 664-678.
- Brault, M.-C. (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet-établissement ou perception individuelle?* (Mémoire de maîtrise inédit), Université de Montréal.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI enjeux*, 122, 36-47. Repéré à <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/17149/17149-4036-3844.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742.
- Brutsaert, H., & Van Houtte, M. (2004). Gender context of schooling and levels of stress among early adolescent pupils. *Education and urban society*, 37(1), 58.
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. Dans C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de Cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 21-76). Paris, France : L'Harmattan.
- Cappiello, P., & Venturini, P. (2009). *L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences*. Communication présentée à 1er colloque international de didactique comparée (ARDC). Repéré à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00349933/>
- Careil, Y. (2007). *L'expérience des collégiens*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Cariotte, C., Turcotte, P., & Vertus, L. (1993). Les jeunes de la communauté haïtienne. Dans Association des Enseignants Haïtiens du Québec, *Le Québec de demain et les jeunes Québécois d'origine haïtienne : questionnements et perspectives*. Montréal, Québec : AEHQ.

- Garon, R., & Théorêt, M. (2000). *L'effort à l'école, un goût à développer*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- CCCI (Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration). (1991a). *La situation, les réalités et les actions préventives relatives aux jeunes des communautés culturelles et des minorités visibles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- CCCI (Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration). (1993). *Statistiques-Démographie, immigration*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- CCCI (Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration). (1995). *Portrait des Hommes d'origine haïtienne de la région de Montréal. Rapport de recherche*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ceballo, R., McLoyd, V. C., & Toyokawa, T. (2004). The influence of neighborhood quality on adolescents' educational values and school effort. *Journal of Adolescent Research, 19*(6), 716-739.
- Cefaï, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative* (p. 33-62). Paris, France : Armand Colin.
- Celico, A. (2009). A study of resiliency in african-american middle school boys. *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences, 70*(3-A), 743.
- Chabchoub, A. (2001). Rapports aux savoirs scientifiques et culture d'origine. Dans B., Chariot (dir.), *Les Jeunes et le Savoir. Perspectives internationales* (p. 117-132) Paris, France : Anthropos.
- Charette, J. (2009). *Représentation du racisme et pratiques inspirées de l'antiraciste chez des enseignants du primaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Charlot, B. (2001a). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris, France : Anthropos.
- Charlot, B. (2001b). La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques. Dans B. Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir* (p. 5-24). Paris, France : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Paris, France : Éditions Fabert.
- Charlot, B. (2005). "Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est un façon de poser le problème". Entretien. *Vie pédagogique, 135*, 11-15.
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1999). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France Armand Colin.

- Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, (35), 137-151.
- Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Chevallard, Y. & Joshua, M.-A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné suivie de Un exemple de transposition didactique*. Grenoble, France : Éditions la Pensée sauvage.
- Chicha, M.-T. (2009). *Le mirage de l'égalité : les immigrées hautement qualifiées à Montréal*. Toronto, Ontario : Fondation Canadienne des Relations Raciales.
- Chicha, M.-T., & Charest, É. (2008). L'intégration des immigrants sur le marché du travail à Montréal. *Choix-IRPP*, 14(2).
- Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M., & Vezeau, C. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. Montréal, Québec : Programme des actions concertées du Fonds de la recherche sur la société et la culture.
- CIC (Citoyenneté et Immigration Canada). (2007). *Les artisans de notre patrimoine : La citoyenneté et l'immigration au Canada de 1900 à 1977*. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/patrimoine/index.asp>
- CIC (Citoyenneté et Immigration Canada). (2008). *Faits et chiffres 2008 - Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires*. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2008/permanents/10.asp>
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents : Un bref bilan des travaux actuels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 205-226.
- CNCOH (Conseil National des Citoyens et Citoyennes d'Origine Haïtienne). (2005). *La réussite scolaire des jeunes Québécois d'origine haïtienne* (Vol. Document consultatif des journées d'étude tenues les 22 et 23 avril 2005). Montréal, Québec : Conseil National des Citoyens et Citoyennes d'Origine Haïtienne.
- Codjoe, H. M. (2001). Fighting a 'Public Enemy' of Black Academic Achievement-the persistence of racism and the schooling experiences of Black students in Canada. *Race Ethnicity and Education*, 4(4), 343-375.
- Cognet, M., & Fortin, S. (2003). Le poids du genre et de l'ethnicité dans la division du travail en santé. *Lien social et Politiques*, 49, 155-172.
- Coleman, J. S. (1967). *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. Baltimore, MD : *The John Hopkins University*.
- Coleman, J. S. (1968). *The Evaluation of Equality of Educational Opportunity*. Baltimore, MD : *The John Hopkins University*.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

- Colin, M. (1993). *L'immigration ? Une question d'équilibre*. Québec, Québec : Édition Archimède.
- CGTSIM (Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de l'Île de Montréal). (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Montréal, Québec : auteur
- CGTSIM (Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de l'Île de Montréal). (2009). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation*. Montréal, Québec : auteur.
- Corbel, L., & Falaize, B. (2004). L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XXe siècle. Enquête sur les représentations enseignante. *Revue Française de Pédagogie*, 147(1), 43-55.
- Cordeiro, A. (1983). *L'immigration*. Paris, France : Éditions La Découverte-Maspéro.
- Cousineau, J.-M., & Bourdabat, B. (2009). La situation économique des immigrants au Québec. *Relations Industrielles*, 64(2), 230-249.
- CPJ (Conseil permanent de la jeunesse). (2004). *Remixer la Cité*. Québec, Québec : Conseil permanent de la jeunesse.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Craythorne, J. L. (2006). *Assimilating to black american: how the identity choices of haitian immigrant and haitian-american students are impacted by racial and economic segregation*. (Doctorat inédite, University of Florida, Floride, États-Unis), Repéré à http://etd.fcla.edu/UF/UF0017320/craythorne_j.pdf.
- Crespo, M., & Lessard, C. (1985). *Education en milieu urbain*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Crèvecoeur, G. (2000). *Attitudes et perception des parents d'origine haïtienne à l'égard du système scolaire québécois*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Cropley, A. J. (1983). *The education of the immigrant children, a social psychological introduction*. Londres, Angleterre : Croom Helm.
- Crosnoe, R., Cavanagh, S., & Elder, G. H. J. (2003). Adolescent friendships as academic resources: the intersection of friendship, race and school disadvantage. *Sociological Perspectives*, 46(3), 331-352.
- CSE (Conseil supérieur de l'Éducation) (2001). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : de multiples facettes à examiner*. Gouvernement du Québec Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?id=2001-11-004&cat=2001-11-01>.
- CSIM (Conseil Scolaire de l'Île de Montréal) (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*. Montréal : auteur.

- CSIM (Conseil scolaire de l'île de Montréal) (1998). *Étude d'impact de la mesure intitulée : "Enseignant-ressource" en milieu défavorisé*. Rapport synthèse. Montréal : auteur.
- Cyr, A. (2002). Pluralisme et citoyenneté : le discours de la première génération d'immigrants haïtiens. *Études canadiennes*, 53, 33-50
- Davaillon, A., & Nauze-Fichet, E. (2004). Les trajectoires scolaires des enfants « pauvres ». *Éducation & formations* (70).
- Da Silva, V. A. (2004). *Savoirs quotidiens et savoirs scientifiques. L'élève entre deux mondes*. Paris, France : Anthropos.
- Deauvieu, J., & Terrail, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris, France : La dispute.
- Dei, G. J. S. (1996). The Role of Afrocentricity in the Inclusive Curriculum in Canadian Schools. *Canadian Journal of Education*, 21(2), 170-186.
- Dei, G. S. J., Zine, J., Karumanchery, L. L., James-Wilson, S., & James, I. M. (2000). *Removing the margins. The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Toronto, Ontario : Canadian Scholar Press.
- Dejean, P. (1978). *Les Haïtiens au Québec*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Delannoy, C., & Lévine, J. (1997). *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris, France : Hachette.
- Delgado, R. & Stefancic, J. (1993). Critical Race Theory: An Annotated Bibliography. *Virginia Law Review*. 79(2) 461-516
- Demazière, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs? *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 93, 5-27.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris, France : Nathan.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociology methods*. San Francisco, CA : McGraw-Hill.
- Deslandes, R. (2007). *Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. École et résilience* (p. 271-295). Paris, France : Odile Jacob.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service Social*, 43(2), 63-80.
- Deslandes, R., Bertrand, R. (2004) Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*. 30(2), 411-433
- Desmet, H., & Pourtois, J.-P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris, France : 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.
- Develay, M. (2004). *Donner du sens à l'école*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Dofny, J., & Rioux, M. (1962). Les classes sociales au Canada français. *Revue française de sociologie*, 3(3), 290-300.
- Doré, G., Hamel, J., & Méthot, C. (2008). *Étudier, un moyen ou une fin? Analyse des valeurs des étudiants*. Montréal, Québec : Observatoire Jeunes et Société - INRS.
- Douyon, E. (1993). Relations police-minorités ethniques. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 179-191.
- Douyon, E., & Normandeau, A. (1995). *Justice et communautés culturelles?* Montréal, Québec : Méridien.
- Douville, O., & Galap, J. (1994). Stratégies identitaires à l'épreuve du déracinement : l'exemple antillais. *Bulletin de Psychologie*, 419(48), 332-347.
- DRHC (Développement des ressources humaines Canada) (1998). *Relations familiales et succès scolaires des enfants : données de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Québec, Québec : Gouvernement du Canada.
- DRHC (Développement des ressources humaines Canada) (2000a). *Rendement scolaire des filles et des garçons canadiens au début de l'adolescence : lien avec les attitudes personnelles et le soutien des parents et des enseignants face à l'école*. Québec, Québec : Gouvernement du Canada.
- DRHC (Développement des ressources humaines Canada) (2000b). *Le décrochage scolaire : définitions et coûts*. Repéré à <http://publications.gc.ca/collections/Collection/MP32-29-01-1F.pdf>.
- Drolet, M. (1990). *L'enseignement en milieu socio-économique faible*. Montréal, Québec : Commission des Écoles Catholiques de Montréal.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. (1996). *Les lycéens*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146, 105-114.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, France : Seuil.
- Dubreuil, B. (1999). *Collèges en milieux populaires*. Paris, France : L'Harmattan.
- Duée, M. (2004). L'impact du chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants. Repéré à <http://pofil.ifrance.com/duée.PDF>
- Duong, L., & Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université Moncton*, 38(2), 73-105.

- Durkheim, E. (1934). *Education et sociologie*. Paris, France : Librairie Felix Alcan.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Van-Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.
- Englander, H. (2007). Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ? Dans B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Dir.), *Ecole et Résilience* (p. 227-250). Paris, France : Odile Jacob.
- Esterle-Hedibel, M. (2004). Précarité, stratégies familiales et déscolarisation. Dans D. Glasman & F. Oeuvarard (Dir.), *La déscolarisation* (p. 201-217). Paris, France : La Dispute.
- Fabre, M. (2002). Les controverses françaises sur l'école : La schizophrénie républicaine. *Éducation et francophonie*, 30(1), 46-65. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_1_045.pdf
- Falaize, B. (2006). « Enjeux de la transmission scolaire de l'histoire de l'immigration ». *Ecarts d'identité*, 108, 59-62. Repéré à http://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/6_108_12.pdf
- Fallu, J.-S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 32(1), 7-30.
- Farkas, G., Lleras, C., & Maczuga, S. (2002). Does oppositional culture exist in minority and poverty peer groups? *American Sociological Review*, 67(1), 150-155.
- Faustin, D. (1998). *L'identité vocationnelle des Québécoises d'origine haïtienne inscrites aux études de premier cycle universitaire*. (Mémoire de maîtrise inédit) Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Ferland, M. (1995). Liens entre le statut socio-économique et la santé. Dans C. Bellerose, C. Lavallée, L. Chénard & M. Levasseur (Dir.), *Santé Québec. Et la santé, ça va en 1992-1993 ? Rapport de l'Enquête sociale et de santé 1992-1993*. (Vol. 2, p. 81-112). Québec, Québec : Santé Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Fils-Aimé, N. (2003). *La mémorisation à l'école haïtienne*. Montréal, Québec : Les Éditions du Centre International de Documentation et d'Information Haïtienne, Caribéenne et Afro-canadienne (CIDIHCA).
- Fils-Aimé, N. (2011). *Analyse des attitudes envers les sciences chez des élèves du secondaire d'origine haïtienne de milieux défavorisés de la région de Montréal*. (Thèse de doctorat inédite), Université de Montréal.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- 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. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/rse/1999/v25/n2/032005ar.pdf>
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Foucault, M. (1963). *L'archéologie du savoir*. Paris, France : Gallimard.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, A. (2000). Les familles esclaves aux Antilles françaises, 1635-1848. *Population*, 6, 975-1001.
- Gauthier, B. (2000). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, J., & de Sousa Gauthier, L. (2001). Le rapport au savoir comparé d'élèves, de parents et d'enseignants d'écoles de périphérie à Salvadore de Bahia (Brésil) - Etude sociopoétique. Dans B. Charlot (Dir.), *Les jeunes et le savoir* (p. 69-90). Paris, France : Anthropos.
- Gayet, D. (1997). *Les performances scolaires. Comment on les explique?* Paris, France : L'Harmattan.
- Gilbert, A. (2008). *Le rapport à l'écrit de quatre élèves du secondaire provenant de milieux socioculturels contrastés*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval
- Gilborn, D. (2005) Anti-racism : From policy and praxis, Dans Z. Leonardo (Dir.) *Critical pedagogy and race* (p. 111-126) Australie: Wiley-Blackwell.
- Giles, H. C. (1990). Counseling haitian students and their families: issues and interventions. *Journal of counseling and development*, 68(3), 317-320.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Glanville, J. L., Sikkink, D., & Hernández, E. I. (2008). Religious involvement and educational outcomes: The Role of Social Capital and Extracurricular Participation. *The Sociological Quarterly*, 49, 105-137.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI enjeux*, 122, 10-25.
- Glasman, D. (2004). Qu'est-ce que la déscolarisation? Dans D. Glasman & F. Ouevrard (Dir.), *La déscolarisation* (p. 13-69). Paris, France : La Dispute.
- Gonzales, N. A., Marl Cauee, A., Friedman, R. J., & Mason, C. A. (1996). Family, peer, and neighborhood influences on academic achievement among african-american

- adolescents: one-year prospective effects. *American Journal of Community Psychology*, 24(3), 365-387.
- Gouvernement du Québec (1991). *Comportements, besoins et préoccupations des élèves de 3e et 5e secondaire de l'île de Montréal, selon leur origine ethnique*. Montréal, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouyon, M., & Guérin, S. (2006). L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique. *Économie et statistique*, 398(398-399), 59-84.
- Grafmeyer, Y. & Joseph, I. (2004). *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Paris, France : Aubier Flammarion.
- Graham, A., & Anderson, K. A. (2008). "I have to be three steps ahead": academically gifted african american male students in an urban high school on the tension between an ethnic and academic identity. *Urban Revue*, 40, 472-499.
- Gréco, P., & Piaget, J. (1974). *Apprentissage et connaissance*. Paris, France : PUF.
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., & Pelletier, L. G. (2008). Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 862-880.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris, France : PUF.
- Hardré, L., Crowson, H. M., Debacker, T. K., & White, D. (2007). Predicting the academic motivation of rural high school students. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 247-269.
- Hardy, M. (1994). Appropriation différentielle du savoir scolaire et soumission/résistance à la forme scolaire. Dans G. Vincent, B. Lahire & D. Thin (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological review*, 102(3), 458.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir* Paris, France : La Découverte.
- Heaven, C. L., Ciarrochi, J., & Vialle, W. (2008). Self-nominated peer crowds, school achievement, and psychological adjustment in adolescents: longitudinal analysis. *Personality and Individual Differences*, 44, 977-988.
- Henriksen, R. C., & Trusty, J. (2002). Racial, ethnic and cultural identity development models. Dans D. Trusty & S. Sandhu (Dir.), *Multicultural counseling : context, theory and practice, and competence*. New York, NY : Nova Science Publishers.

- Hohl, J. (1985). Les "milieux socio-économiquement faibles" analyseurs de l'école. Dans M. Crespo & C. Lessard (Dir.), *Education en milieu urbain* (p. 75-103). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques*, 35, 51-62.
- Horvat, E. M., & Lewis, K. S. (2003). Reassessing the "burden of Acting White": the importance of peer groups in managing academic success. *Sociology of Education*, 76(4), 265-280.
- Howard, T. C. (2008). Who Really Cares? the disenfranchisement of african american males in preK-12 schools: A critical race theory perspective. *Teachers College Record*, 110(5), 954-985.
- Hrimech, M., & Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 22(3), 268.
- Hrimech, M., & Théorêt, M. (2007). L'abandon scolaire des garçons et des filles : analyse es facteurs personnels. Dans Solar & F. Kanouté (Dir.), *Questions d'équité en éducation et formation* (p. 75-97) Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis*. London/New delhi : Sage Publications.
- Hufton, N. R., Elliott, J. G., & Illushin, L. (2003). Teachers' beliefs about student motivation: similarities and differences across cultures. *Comparative Education*, 39(3), 367-389.
- Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire*. Québec, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Icart, L. (2006). Haïti-en-Québec : Notes pour une histoire. *Ethnologies*, 28(1), 45-79.
- Icart, L., & Labelle, M. (2006). Mémoire soumis à la Commission parlementaire portant sur une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination. Repéré à http://www.criec.uqam.ca/observatoire/pdf/Memoire_Commission_parlementaire_23aout06.pdf
- Isambert-Jamati, V. (1996). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français. *Migrants-Formation*, 104, 28-40.
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1) 25-45.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord-Américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.

- Janosz, M., & Le Blanc, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples. Dans G. Brandibas & R. Fourasté (Dir.), *Les accidentés de l'école* (p.67-97). Paris, France : L'Harmattan.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Jeanty, F. (1999). *Comparaison des interactions entre les enseignants québécois d'origine canadienne française et leurs élèves d'origine haïtienne et canadienne française*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université de Montréal.
- Jellab, A. (2001). Le sens de l'expérience scolaire en lycée professionnel. *Perspectives Documentaires en Éducation*(54), 65-70.
- Jellab, A. (2003). Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs. *Revue Française de Pédagogie*(142), 55-67.
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323.
- Jones, T.-A. (2008). L'intégration des immigrants jamaïcains à Miami et Toronto. *Revue européenne des migrations internationales*, 24(1), 139-158.
- Juteau, D. (1994). Multiples francophonies minoritaires : multiples citoyennetés. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 33-45.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, F. (2007a). La pratique de l'interculturel. Dans Solar & F. Kanouté (Dir.), *Questions d'équité en éducation et formation* (p.121-142) Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Kanouté, F. (2007b). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales* (143), 64-74.
- Kanouté, F. (2007c). Les parents et leur rapport à l'école : une recherche en milieu défavorisé. Dans Solar & F. Kanouté (Dir.), *Questions d'équité en éducation et formation* (p. 25-46). Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Kanouté, F., Hohl, J., & Chamlian, N. (2002). Les étudiants allophones dans les programmes de premier cycle de la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Dans D. Mujawamariya (Dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante* (p. 183-201). Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités*, 7, 143-150.

- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kanouté, F., Rahm, I., Toussaint, & Rachédi, L. (2009-2012). *Dynamique partenariale et articulation des logiques d'intervention en milieu scolaire où se conjuguent immigration et défavorisation*. Montréal, Québec : Projet CRSH.
- 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.
- Kao, G., & Rutherford, L. T. (2007). Does social capital still matter? Immigrant minority disadvantage in school-specific social capital and its effects on academic achievement. *Sociological Perspectives*, 50(1), 27-52.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-233). Montréal, Québec : Éditions du CRP et Université de Sherbrooke.
- Keddie, N. (2007). Le savoir dispensé dans la salle de classe. Dans J. Deauvieau & J.-P. Terrail (Dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 43-73). Paris, France : La dispute.
- Labelle, M. (2004). The "language of race", Identity, Options, and "belonging" in the Quebec context. Dans F. Devine & M. C. Waters (Dir.), *Social Inequalities in Comparative Perspective* (p. 39-65). Malden (MA): Blackwell Pub.
- Labelle, M., Field, A.-M., & Icart, J.-C. (2007). *Les dimensions d'intégration des immigrants, des minorités ethnoculturelles et des groupes racisés au Québec*. Montréal, Québec : Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC).
- Labelle, M., Larose, S., & Piché, V. (1983). Émigration et immigration : Les Haïtiens au Québec. *Sociologie et sociétés*, 15(2), 73-88.
- Labelle, M., & Lévy, J. J. (1995). *Ethnicité et enjeux sociaux : le Québec vu par les leaders de groupes ethnoculturels*. Montréal, Québec : Liber.
- Ladson-Billings, & Tate, W. F. (1995) Toward a critical race theory of education. *Teachers college record*. 97(1), 47-68
- Laferrière, M. & McAndrew, M. (1985). Éducation et minorités : le cas des enfants immigrants à Montréal. Dans M. Crespo & C. Lessard (Dir.), *Éducation en milieu urbain* (p. 129-145). Montréal, Québec : Presses de l'université de Montréal.
- 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 de maîtrise inédit). Université de Montréal.

- Lafortune, G., & Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1ère et de 2ème génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université Moncton*, 38(2), 33-71.
- Lahaye et Burrick (2007). La résilience scolaire entre destin et destiné. Dans B. Cyrulnik & J. P. Pourtois (Dir.), *Ecole et Résilience* (p. 105-129). Paris, France : Odile Jacob.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire. Dans G. Vincent, B. Lahire & D. Thin (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris, France : Gallimard/Le Seuil.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *VEI* (114), 104-109.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Lahire, B., Thin, D., Vincent, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G., Vincent. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Lamotte, A. (1991). Femmes immigrées et reproduction sociale. *Recherches sociographiques*, 32(3), 367-384.
- Laperrière, A. (1990). Éduquer ses enfants en quartier multiethnique francophone, perception des parents québécois français, italiens et haïtiens. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Laperrière, A. (1993). Perception des stratégies des parents québécois français, italiens, vietnamiens et haïtiens dans un quartier à minorité francophone. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Laperrière, A. (1995). Entre la révolte et l'espoir : stratégies d'intégrations de jeunes Haïtiens à la société québécoise. Dans Association des Enseignants Haïtiens du Québec (Dir.), *Le Québec de demain et jeunes Québécois d'origine Haïtienne : questionnements et perspectives*. Montréal, Québec : Association des Enseignants Haïtiens du Québec.
- Laperrière, A. (1998). Dépasser le racisme ? L'expérience contrastée des jeunes Montréalais d'origine haïtienne. *Revue européenne de migrations internationales*, 14(1), 121 - 139.
- Lapointe, C. (2006). *Les enjeux de la réussite du plus grand nombre dix ans après les États généraux*. Dans Actes du colloque « Les États généraux de l'éducation dix ans après », Centrale des syndicales du Québec, janvier.

- Lapointe, C., & Sirois, P. (2011). Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1).
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., & Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2), 56-80. Repéré
- Lavoie, A. (2004). *Les étudiants de minorité ethnoculturelles en formation initiale des maîtres : choix de la profession et vécu universitaire*. (Mémoire de maîtrise inédit) Université de Montréal.
- Hirtzmann, L. (19 septembre 2009). Une école pour Noirs fait débat à Toronto. *Le Figaro*. Repéré à <http://www.lefigaro.fr/international/2009/09/17/01003-20090917ARTFIG00319-une-ecole-pour-noirs-fait-debat-a-toronto-.php>
- Leblois, L. (2005). *La réussite scolaire - Comprendre et mieux intervenir*. Québec, Québec : CRIRES- Les Presses de l'Université Laval.
- Ledoyen, A. (1992). Montréal au pluriel - huit communautés ethnoculturelles de la région montréalaise. *Institut québécois de recherche sur la culture, documents de recherche*, (32).
- Ledoyen, A. (1993). Les Jeunes Haïtiens et le marché du travail. Dans M.-A. Louis (Dir.), *Le Québec de Demain et les Jeunes québécois d'origine haïtienne : questionnements et perspectives*. Montréal, Québec : Association des enseignants haïtiens du Québec.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire Actuel de l'Éducation, *Dictionnaire Actuel de l'Éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Leloup, X., & Zhu, N. (2005). *Différence dans la qualité de logement : immigrants et non immigrants à Montréal, Toronto et Vancouver*. Communication présentée à 18e Conférence biannuelle de la Société d'études ethniques canadiennes.
- Lenoir-Achdjian, A., & Morin, P. (2008). *La situation socio-économique des minorités visibles et religieuses du Québec*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V., & Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 483-514.
- Leonetti-Taboada, I. (1991). Stratégies identitaires et minorités. *Migrants formation* (86), 54-73.
- Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lévesque, M., & White, D. (1999). Le concept de capital social et ses usages. *Lien social et Politiques*, 41, 23-33.

- Liem, A. D., & Nie, Y. (2008). Values, achievement goals, and individual-oriented and social-oriented achievement motivations among Chinese and Indonesian secondary school students. *International Journal of Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal*, 43(5), 898-903.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire* (2^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education*, 42(3), 196-222. doi:10.1177/0042085907300447
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique, éducation et intégration*. Paris, France : ESF.
- 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 inédite). Université de Montréal.
- Lundy, G. F. (2003). The myths of oppositional culture. *Journal of Black Studies*, 33(4), 450-467.
- Mahatani, M. (2001). Representing minorities: canadian media and minority identities. *Canadian Ethnic Studies*, 33(3), 99-187.
- Malewska-Peyre, H. (1982). Introduction. Dans Taboada-Leonetti & M. Zaleska (Dir.), *Crise d'identité et déviance des jeunes immigrés*. Paris, France : Documentation Française.
- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 68-84.
- Manço, A. A. (2002). *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. Paris, France : L'Harmattan.
- Manègre, J. F., & Blouin, L. (1990). *Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles*. Montréal, Québec : Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration.
- Martin, A. J. (2009). Age appropriateness and motivation, engagement, and performance in high school: effects of age within cohort, grade retention, and delayed school entry. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 101-114.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n3/009961ar.pdf>

- Maurin. (2002). The Impact of parental income on early schooling transitions: a re-examination using data over three generations. *Journal of Public Economics*, 85, 301-332.
- Maury, S. & Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris, France : Éditions Fabert.
- Mazalto, M. (2005). *Une école pour réussir : l'effet établissement*. Paris, France : L'Harmattan.
- Mazalto, M. (2008). *Architecture scolaire et réussite éducative*. Paris, France : Fabert.
- McAll, C. (2008). Trajectoires de vie, rapports sociaux et production de la pauvreté. Dans V. Chatel & S. Roy (Dir.), *Penser la vulnérabilité : visages de la fragilisation du social* (p. 13-34). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M., & Ledent, J. (2008). La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. : Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques Repéré à http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Rapport%20final%20Jeunes%20Noirs%2030%20octobre%202008.pdf
- McAndrew, M., Ledent, J., Garnett, B., & Ungerleider, C. (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).
- McInerney, D. M., & Ali, J. (2006) Multidimensional and hierarchical assessment of school motivation: crosscultural validation. *Educational Psychology*, 26(6), 717-734.
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau*. Paris, France : ESF.
- Meirieu, P. (2000). Enseigner : le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre. Repéré à <http://meirieu.com/ARTICLES/AN2000.pdf>
- Meirieu, P. (2004). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris, France : ESF
- Meirieu, P. (2006). *Frankenstein pédagogue*. Paris, France : ESF.
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf.
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (2002). *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec, état de la situation*. Montréal, Québec : Gouvernement du Québec.

- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Mesmin, C. (1993). *Les enfants de migrants à l'école*. Paris, France : Éditions la Pensée sauvage.
- Messier, C. (1993). La clientèle pluraliste des centres de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation. Dans M.-A. Louis (Dir.), *Le Québec de Demain et les Jeunes québécois d'origine haïtienne : questionnements et perspectives* (p. 147-160). Montréal, Québec : Association des enseignants haïtiens du Québec.
- MICC (Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles). (2005). *La pleine participation à la société québécoise des communautés noires*. Document de consultation. Montréal, Québec : Gouvernement du Québec.
- MICC (Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles). (2006). *Rapport du groupe de travail sur la pleine participation à la société québécoise de la communauté noire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- MICC (Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles). (2009a). *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2006 : caractéristiques générales*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- MICC (Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles). (2009b). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2010*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- MICC. (2012). *Plan d'immigration du Québec*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec Repéré à <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/Plan-immigration-2012.pdf>
- Milan, A., & Tran, K. (2004). Les Noirs au Canada : une longue tradition. Tendances sociales canadiennes. Statistique Canada, (11-008). Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2003004/article/6802-fra.pdf>
- Moisan, C., & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Rapport pour le Ministère de l'Éducation nationale. Paris, France : Inspection générale de l'éducation nationale.
- Montandon, C. (1991). *L'École dans la vie des familles. Ce que pensent les parents d'élèves du primaire genevois*. Genève, Suisse : Cahiers du Service de recherches sociologiques.
- Montandon, C., & Osiek, F. (1997a). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris, France : L'Harmattan.
- Montandon, C., & Osiek, F. (1997b). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue Française de pédagogie*, 118, 43-51.
- Morin, F. (1980). Pratiques anthropologiques et histoire de vie. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 313-341.
- Morrisette, J., Guignon, S. & Demazière, D. (2011) De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9.

- Muchielli, L. (1998). La France intègre toujours ses immigrés. Dans J. C. Ruano-Borbalan (Dir.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre, France : Éditions sciences Humaines.
- Muhr, T. (2004). Atlas.ti (Version 5.2). Berlin, Allemagne : Scientific Software Development.
- Mullis, R. L., Rathge, R., & Mullis, A. K. (2003). Predictors of academic performance during early adolescence: A contextual view. *International Journal of Behavioral Development*, 27(6), 541-548.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal Of Early Adolescence*, 29(3), 376-404.
- Mwarigha, M. S. (2002). Le logement et les intersections de la diversité : un document de réflexion sur les politiques publiques et la recherche. Repéré à http://canada.metropolis.net/thebridge/thebridge_f_voll_7.html
- Nichols, J. D. (2006). Empowerment and relationships: A classroom model to enhance student motivation. *Learning Environments Research*, 9, 149–161.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York, NY : Academic Press.
- Ogbu, J. U. (1995a). Cultural Problems in Minority Education : Their Interpretations and Consequences - Part One: Theoretical Background. *The Urban Review*, 27(3).
- Ogbu, J. U. (1995b). Cultural Problems in Minority Education : Their Interpretations and Consequences - Part Two: Case Studies. *The Urban Review*, 27(4).
- Ogbu, J. U. (1999). Beyond language: ebonics, proper english, and identity in a black-american speech community. *American Educational Research Journal*, 36(2), 147.
- Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of “acting white” in black history, community, and education. *The Urban Review*, 36(1), 1-35.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities : a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Paillé, P. (2006) *La méthodologie qualitative*. Paris, France : Armand Colin.
- Paradis, J. (2006). Second Language acquisition in childhood. Dans E. Hoff & M. Shatz (Dir.), *Blackwell Handbook of Language Development* (p. 387-402). Malden (MA): Blackwell Publishing.
- Pegram, S. (2005). *Choosing their own style. Identity emergence among Haitian youth in Québec*. New York, NY : Peter Lang Publishing.

- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris, France : Armand Colin.
- Penloup, M.-C. (2000). *L'écriture extrascolaire des collégiens, des constats aux perspectives didactiques*. Paris, France : ESF.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris, France : Gallimard.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M., & Hutter, V. (2008). Au sein de familles migrantes : circulation intra et intergénérationnelle des rôles sociaux à partir de la scolarisation de l'aîné. Dans M. Vatz-Laaroussi, C. Bolzman et M. Lahlou (Dir.), *Familles migrantes au gré des ruptures, tisser la transmission* (p. 53-65). Lyon, France : L'Interdisciplinaire.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation* (Vol. 147). Genève, Suisse : Librairie Droz.
- Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. Dans A. Bentolila (Dir.), *Savoirs et savoir-faire* (p. 73-88). Paris, France : Nathan.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF.
- Piché, V., & Bélanger, L. (1995). *Une revue des études québécoises sur les facteurs d'intégration des immigrants*. Montréal, Québec : Gouvernement du Québec.
- Piché, V., Renaud, J., & Gingras, L. (2002). L'insertion économique des nouveaux immigrants dans le marché du travail à Montréal : une approche longitudinale. *Population*, 57(1), 63-89.
- Picot, G., & Sweetman, A. (2005). *Dégradation du bien-être économique des immigrants et causes possibles : Mise à jour 2005*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- Pierre, A. (2005). *L'insertion par le travail autonome et le développement des réseaux haïtiens de solidarité au Québec*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal
- Pierre-Jacques, C. (1981). *Le jeune haïtien et l'école québécoise*. Montréal, Québec : Centre de recherches Caraïbes, Université de Montréal.
- Pierre-Jacques, C. (1986). *Les écoliers d'origine haïtienne : perception des enseignants*. Montréal, Québec : Centre de Recherches Caraïbes de l'Université de Montréal.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans Poupart, Deslauriers & Groux (Dir.), *La*

- recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.3-54). Montréal, Québec : Gaétan Morin.
- Portes, A. (1998). Social capital : its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Portes, A., Fernandez-Kelly, P. & Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1000-1040.
- Portes, A., & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: the roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, 69(4), 255-275.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Potvin, M. (1997). Les jeunes de la deuxième génération haïtienne à Montréal : 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. Dans M. Potvin, B. Fournier & Y. Couture (Dir.), *L'individu et le citoyen dans la société moderne*. Montréal, Québec : 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., & Leclercq, J.-B. (2010). *L'expérience sociale et scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes : trajectoires et mesures de soutien (2007 à 2009)*. Communication au 12ème colloque du Centre Métropolis.
- Potvin, M., & Leclercq, J.-B. (2011). Histoires migratoires et scolaires de jeunes à l'éducation des adultes. Dans F. Kanouté & G. Lafortune (Dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante, les dynamiques de l'établissement* (p. 129-144). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé (Dir.), *La méthodologie qualitative* (p. 169-200). Paris, France : Armand Colin.
- Queiroz, J.-M. de (2005). *L'école et ses sociologies*. Paris, France : Armand Colin.

- Redd, Z., Brooks, J., & McGarvey, A. M. (2001). *Background for Community Level Work on Educational Adjustment in Adolescence: Reviewing the Literature on Contributing Factors*. Miami, FL : John S. and James L. Knight Foundation.
- Renaud, J., Piché, V., & Godin, J.-F. (2003). L'origine nationale et l'insertion économique des immigrants au cours de leurs dix premières années au Québec. *Sociologie et sociétés*, 35(1), 165-184.
- Robergeau, D. (2007). *Regards croisés sur la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université de Montréal.
- Rochex, J.-Y. (2002). Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 2, 339-356.
- Rollock, N. (2007). Legitimizing black academic failure: deconstructing staff discourses on academic success, appearance and behaviour. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 275-287.
- Ruck, M. D., & Wortley, S. (2002). Racial and ethnic minority high school students' perceptions of school disciplinary practices: a look at some canadian findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(3), 185-195.
- Rusillo, M. T. C., & Arias : F. C. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sabatier, C., & Tourigny, M. (1990). Écologie sociale de la famille immigrante haïtienne. *PRISME*, 1(2), 18-41.
- Safi, M. (2006). Le processus d'intégration des immigrants en France : inégalités et segmentation. *Revue française de sociologie*, 47(1), 3-48.
- 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 de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Sarda, M., & Perron, G. (1983). L'agressivité chez les garçons en foyer monoparental matricentrique. *Santé mentale au Québec*, 8(2), 117-121. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/SMQ/1983/v8/n2/030190ar.pdf>
- Sauce, N. C. I. (2009). The distinguishing characteristics of a high-performing urban public high school: A descriptive analysis self-study. (Doctorat, University of Southern California, Californie) Repéré à <http://digitallibrary.usc.edu/assetserver/controller/view/etd-Sauce-2827> .
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et*

- approches* (p. 123-150). Montréal, Québec : Éditions du CRP et Université de Sherbrooke.
- Schneider, B. H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E., & de Domini : (2008). Social support as a predictor of school bonding and academic motivation following the transition to Italian middle school. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(2), 287-310.
- Schrager, M. (2011). *Le rapport au savoir scientifique d'élèves autochtones : vers une compréhension de l'expérience scolaire en sciences*. (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Montréal.
- Secretariat à la jeunesse (2010). Stratégie Jeunesse Action : Gouvernement du Québec, 2010 : <http://www.saj.gouv.qc.ca/strategie/documents/strategie-action-jeunesse-2009-2014.pdf>
- Sercia, P. (2004). *Les modèles d'intégration sociale d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses au Québec*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Shea, J. (2000). Does parents' money matter? *Journal of Public Economics*, 77, 155-184.
- Shih, S.-S. (2008). The relation of self-determination and achievement goals to Taiwanese eighth graders' behavioral and emotional engagement in schoolwork. *The Elementary School Journal*, 108(4), 313-334.
- Sicot, F. (2004). La scolarisation dans les dispositifs atypiques. Dans D. Glasman & F. Oeuvarard (Dir.), *La déscolarisation* (p. 151-167). Paris, France : La Dispute.
- Sicot, F. (2005). Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu ? *Revue Française des Affaires Sociales*, 2, 273-296.
- Silberman, R., & Fournier, I. (2006). Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénalité ethnique ancrée dans le temps. Contribution à la théorie de l'assimilation segmentée. *Revue française de sociologie*, 47(2), 243-292.
- Sleeter, C. E. (2001) Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools : Research and the Overwhelming Presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52, 94-106
- Smith, A., Schneider, B. H., & Ruck, M. D. (2005). "Thinking about makin'it": black canadian students' beliefs regarding education and academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 347-359.
- Solar, C. (2007). Les quatre clés de l'équité. Dans C. Solar & F. Kanouté (Dir.), *Questions d'équité en éducation et formation* (p.13-23). Montréal, Québec : Editions Logiques.
- Solomon, R. P. (1996). Beyond celebratory multiculturalism: where teachers fear to tread. Dans K. McLeod (Dir.), *Multicultural education : The state of art national study, Report #4* (p. 67-74) Toronto, Ontario : Faculty of Education, University of Toronto

- Solomon, R. P., Levine-Rasky, C. (1996) Transforming Teacher Education for an Antiracism Pedagogy. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*. 33, 337-358
- Solomon, R. P. (2002). School leaders and antiracism : overcoming pedagogical and political obstacles. *Journal of school leadership*. 12. 174-197
- Stambak, M. (1978). Pourquoi ce colloque sur les handicaps socio-culturels? Dans D. Zimmerman (Dir.), *Le handicap socio-culturel en question* (p. 10-12). Paris, France : ESF.
- Statistique Canada. (1994). *Évolution de la population immigrante du Canada*. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (2001). *Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada (1991-1998)*. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (2007). *La Communauté Haïtienne au Canada*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-621-x/89-621-x2007011-fra.htm>.
- Statistique Canada. (2008). *La mosaïque ethnoculturelle du Canada, Recensement de 2006 : faits saillants*. Repéré à <http://www40.statcan.gc.ca/l02/cst01/demo50a-fra.htm>
- Statistique Canada. (2009). *Produits de données du recensement de 2006*. Repéré à <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/index-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2010). *Étude : Projections de la diversité de la population canadienne*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/100309/dq100309a-fra.htm>
- Stein, M., Robinson, S., Haycock, K., Vitale, D., & Schmeiser, C. (2005). College Prep 101. *Principal Leadership*, 6(1), 22-26.
- Suárez-Orozco, C., Bang, H. J., & Kim, H. Y. (2010). Transnational familyhood : the experience of separations and reunification for youth immigrant. *Journal of Adolescent Research*, 20(10), 1-37.
- Tap, P. (1986). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse, France : Privat.
- Tardif-Grenier, K. (2010) *Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire nés en Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé* (Mémoire de maîtrise inédit) Université de Montréal.
- Tchoryk-Pelletier, P. (1989). *L'adaptation des minorités ethniques*. Montréal, Québec : Cégep de Saint-Laurent.
- TDSB. (2009). Improving Success for Black Students, Repéré à http://www.tdsb.on.ca/_site/viewItem.asp?siteid=9998&menuid=10863&pageid=9585
- Terrail, J.-P. (1992). Réussite scolaire : la mobilisation des filles. *Sociétés contemporaines*, 11(11-12), 53-89.

- Terrail, J.-P. (2004). *École, l'enjeu démocratique*. Paris, France : La dispute.
- Thélot, C., & Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Economie et statistique*, 334.
- Therriault, G., Bader, B., & Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155-180.
- Thésée, G. (2003). *Le rapport au savoir scientifique en contexte d'acculturation*. (Doctorat Thèse de doctorat inédit), Université du Québec à Montréal.
- Thin, D. (1994). Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école. Dans G., Vincent (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 51-71). Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Thin, D., & Millet, M. (2005a). *Ruptures Scolaires*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Thin, D., & Millet, M. (2005b). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et Politiques*, 54, 153-162.
- Tougas, F., Desruisseaux, J.-C., Desrochers, A., St-Pierre, L., Perrino, A., & de la Sablonnière, R. (2004). Two forms of racism and their related outcomes: the bad and the ugly. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 177-189.
- Torczynner, L. J. & Springer, S. (2001). *L'évolution de la communauté noire à Montréal*. Montréal, Québec : Université Mc Gill. Consortium de l'Université McGill pour l'ethnicité et la planification stratégique.
- Tyson, K., Darity, W., & Castellino, D. R. J. (2005). It's not a black thing': Understanding the burden of acting white and other dilemmas of high achievement. *American Sociological Review*, 70(4), 582-605.
- Valcin, P. B. (1996). *Les représentations d'adolescents d'origine haïtienne (14 ans et plus) de la région de Montréal de leur intégration sociale à l'école secondaire et de leur identité culturelle*. (Mémoire de maîtrise inédit) Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation académique. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1999). *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris, France : Anthropos.
- Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Vatz-Laaroussi, M., & Bolzman, C. (2010). Familles immigrantes et réseaux transnationaux : des articulations théoriques aux stratégies politiques. *Lien social et Politiques*, 64, 7-25.

- Vatz-Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédy, L., Monpetit, C., & Duchesne, K. (2005). Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec. Montréal, Québec : Rapport de recherche remis au Fonds Québécois de Recherche en Sciences Sociales.
- Venturini, P. (2007). *L'envie d'apprendre les sciences. Motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*. Paris, France : Editions Fabert
- Verhoeven, M. (2002). *École et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia Bruylant.
- Vernet, J. P. (1987). *Répartition sectorielle et occupationnelle des travailleurs Haïtiens sur le marché du travail*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Montréal.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Québec : Editions du Renouveau pédagogique.
- Villepontoux, L. (1997). *Aider les enfants en difficulté à l'école : l'apprentissage du lire-écrire*. Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Wiggan, G. (2007). Race, School Achievement, and Educational Inequality: Toward a Student-Based Inquiry Perspective. *Review of Educational Research*, 77(3), 310-333.
- Wiggan, G. (2008). From opposition to engagement : Lessons from high achieving African American students. *The Urban Review*, 40(4), 317-349.
- Williams, D. W. (1998). *Les Noirs à Montréal 1628-1986 : Essai de démographie urbaine*. Montréal, Québec : vlb éditeur.
- Willis, P. (2011). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille, France : Agone.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, London, New Delhi : SAGE Publications.
- Yosso, T. J. (2005) : Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*. 8(1), 69-91
- Zay, D. (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : une approche franco-britannique*. Paris, France : PUF.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Annexes

Annexe 1 : Grilles d'entrevue - élèves

Consigne générale : « Peux-tu me parler de toi et me raconter ton histoire scolaire de la maternelle jusqu'à maintenant ? Tu peux commencer par ce qui est le plus important pour toi, ce qui t'as marqué ou a beaucoup compté pour toi... »

Sous-thèmes :

- L'inscription dans une lignée familiale et les caractéristiques sociodémographiques familiales, la représentation de soi.
- Le vécu en général, à l'école et hors de l'école : Les personnes importantes, qui sont-elles ? les événements les plus importants, où sont-ils vécus ? (la famille, l'école, le quartier, et ailleurs...?) - ce qui est important et pourquoi ?
- Les épisodes importants de la trajectoire socioscolaire : moments charnières : souvenirs 1^{er} jour d'école ? Les premiers apprentissages : lecture et écriture ? les transitions : maternelle, primaire, secondaire ? les événements importants : réussites, « échecs », rencontres/rerelations, incidents... (représentations, émotions, actions, vis-à-vis de tout cela)
- Un souvenir particulier dont tu voudrais nous faire part ?
- Le travail scolaire : comment tu suis à l'école, prends des notes, organise ton travail... organisation du travail scolaire et de l'espace de travail à la maison (chambre, bureau, livres, etc.)
- Le sens de l'école, des savoirs scolaires et des apprentissages au quotidien. Retour sur le bilan de savoir complété par l'élève : l'école et les apprentissages scolaires c'est... : représentations, émotions, actions...? (Rapport à la forme scolaire ?) Si tu avais le choix de quitter l'école (décrocheurs : quand tu as quitté l'école, comment t'es-tu senti ?) S'il fallait changer l'école, que changer et pourquoi?

- L'enracinement du sens de l'école et de la réussite : quels modèles, quel discours sur l'école et les savoirs scolaires à la maison et ailleurs ?
- Que faut-il faire pour réussir à l'école (ou pour contrer l'échec scolaire)? Ce qui constitue un soutien important, un obstacle majeur ? Rôle de chacun dans cette réussite (mobilisation et stratégies personnelles, familiales et communautaires, relations famille-école, place des pairs, de l'école, de l'enseignant...)?
- Quel climat familial durant la scolarité (dans le passé et le présent) : moments difficiles ou ruptures (migration, déménagement, deuils, etc.)
- Déroulement d'une journée ordinaire quand il y a école –Comment ça se passe concrètement après l'école ? Et quand il n'y a pas d'école? Les activités, intérêts, préoccupations, passions, loisirs ?
- La projection dans le futur : l'école pourquoi faire ? Projet de vie : scolaire, professionnel, familial (dans 5, 10-15 ans ?) La réussite/le bonheur c'est... (philosophie de vie).
- Le rapport à la société en générale : quelle te semble être ta place ?

Annexe 2 : Grille d'entrevue - parents

Consigne générale : « Pouvez-vous nous raconter le parcours scolaire de votre fils (filles) de la maternelle jusqu'à maintenant ? Parlez-nous des événements les plus importants (positifs et négatifs) depuis qu'il a commencé sa scolarité... »

Sous-thèmes :

- Les épisodes importants de la trajectoire socioscolaire : moments charnières : souvenirs 1^{er} jour d'école ? Les premiers apprentissages : lecture et écriture ? les transitions : maternelle, primaire, secondaire ? (connaissez-vous les difficultés de votre enfant ?)
- Un souvenir particulier dont vous voudriez nous faire part ?
- Les événements importants et leur impact sur la trajectoire de l'enfant : rencontres, incidents, accidents... (que savez-vous de ce qui se passe ou s'est passé à l'école durant sa scolarité ?)
- Le sens de l'école et des apprentissages : l'importance et l'intérêt porté aux études (par les deux parents), le discours sur l'école et les apprentissages scolaires.
- Niveau de formation des parents et expérience scolaire. L'école et les apprentissages dans la lignée familiale, les modèles de réussite familiale et communautaire.
- Actions posées en soutien à la scolarité : surveillance des devoirs, consultations des cahiers, aide directe ou indirecte, relations avec l'école, etc.
- Qu'est ce qui favorise la réussite scolaire ? Quels sont les obstacles perçus ? (de manière générale et pour l'enfant en particulier).
- Occupation des parents et déroulement d'une journée d'école et sans école.
- Le climat familial : les relations parents-enfants, dans la fratrie, les moments difficiles.

- Les projets d'avenir pour l'enfant : ce que vous aimeriez le voir devenir, être et faire dans le futur ? À quand remonte ce projet, évolution ? Est-ce le même projet pour tous vos enfants ?
- Si votre enfant devait quitter l'école sans l'obtention d'un diplôme, quelle serait votre réaction (pour les décrocheurs : quelle a été votre réaction quand il a quitté l'école ?)
- Ce que signifie réussir à l'école ? réussir sa vie ? le bonheur ?

Annexe 3 : Grille d’entrevue – enseignants

Consigne générale: « Parlez-nous de la scolarité de l’élève X depuis que vous le connaissez, parlez-nous de tout ce qui est important et peut nous aider à comprendre son parcours... »

- Les épisodes importants de la trajectoire socioscolaire et leur impact sur la scolarité de l’élève : rencontres, incidents, accidents...
- Les caractéristiques socioscolaires de l’élève : quel genre d’élève est-il (studieux, appliqué, timide, etc.) ? notes ? réussites et difficultés dans les apprentissages ? comportements et attitudes dans la classe ? échos d’autres enseignants ?
- Le sens de l’école et des apprentissages : intérêt porté à votre cours, l’importance et l’intérêt porté aux études en général par l’élève et sa famille (les relations écoles-familles) - Actions posées en soutien à la scolarité.

De la réussite scolaire, du rapport à l’école et aux savoirs scolaires des élèves

- Quels sont les défis scolaires et éducatifs auxquels font fréquemment face les jeunes et les familles d’origine haïtienne, de votre point de vue ?
- Selon votre expérience, quel sens les élèves accordent le plus souvent à l’école et aux savoirs scolaires (grandes tendances perçues) ? Qu’est-ce ce qui, à votre avis, est à l’origine de leur attitude envers l’école et envers une discipline donnée ? Observez-vous des changements d’année en année à cet égard (ou d’une école à une autre) ? Quels défis cela vous pose-t-il au quotidien dans votre enseignement ?
- Votre expérience professionnelle : parcours socio-professionnel, nombre d’années d’enseignement, défis perçus du travail d’enseignant en contexte scolaire défavorisé, souvenirs marquants...

Annexe 4 : Grille d’entrevue – personne significative

Consigne générale: « Parlez-nous de l’élève X depuis que vous le connaissez, parlez-nous de tout ce qui est important et peut nous aider à comprendre son parcours scolaire... »

- Historique du lien, nature, activités réalisées ensemble, dans quel but ?
- De la scolarité : épisodes importants connus et leur impact sur la scolarité de l’élève : rencontres, incidents, accidents...
- Le travail scolaire, réussites et difficultés dans les apprentissages ?
- comportements et attitudes dans le cadre des activités réalisées ? Et ailleurs? échos d’autres personnes ?
- Le sens de l’école et des apprentissages : intérêt porté aux études en général par l’élève et sa famille (les relations écoles-familles) - lien avec la famille - Actions posées en soutien à la scolarité.

De la réussite scolaire, du rapport à l’école et aux savoirs scolaires des élèves

- Quels sont les défis scolaires et éducatifs auxquels font fréquemment face les jeunes et les familles d’origine haïtienne, de votre point de vue ?
- Selon votre expérience, quel sens les élèves accordent le plus souvent à l’école et aux disciplines scolaires (grandes tendances perçues) ? Qu’est-ce ce qui, à votre avis, est à l’origine de leur attitude envers l’école et envers une discipline donnée ?
- Votre expérience professionnelle : parcours socio-professionnel, nombre d’années d’exercice, défis perçus (problématiques de quartier), souvenirs marquants...

Annexe 5- Certificat d'éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
 Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences
 de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

No de certificat
 CPER-10-071-P

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

**TITRE DU PROJET : Rapport aux savoirs et aux apprentissages scolaires
 d'adolescents d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à
 Montréal**

REQUÉRANT : Gina LAFORTUNE, candidate au doctorat,
 Psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation,
 Université de Montréal, []

DIRECTION DE RECHERCHE : Fasal Kanouté, professeure agrégée,
 Psychopédagogie et andragogie,
 Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

François Bowen, président
 Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
 Université de Montréal

28 / 06 / 2010

Date de délivrance

01 / 07 / 2011

Date de fin de validité

adresse postale
 C.P. 6128, succ. Centre-ville
 Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
 Pavillon Marie-Victorin
 90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
 Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
 Télécopieur : 514-343-2283
 cper@umontreal.ca
 www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

Annexe 6 : Formulaire de consentement adressé aux jeunes

Titre de la recherche : *rapport aux savoirs et aux apprentissages scolaires d'adolescents d'origine haïtienne à Montréal*²⁴

Chercheure : Gina Lafortune (étudiante au doctorat, Université de Montréal)

Directrice de recherche : Fasal Kanouté (Professeure, Université de Montréal)

Objectif de la recherche

Je suis étudiante au doctorat à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. Ma recherche se propose de documenter la vie scolaire des jeunes d'origine immigrée et les facteurs qui contribuent à leur réussite scolaire. Les résultats de cette recherche pourraient aider les enseignants à supporter positivement les élèves.

Participation demandée

Je t'invite à participer à cette recherche. Tu seras invité (e) à deux entrevues individuelles d'environ une heure chacune qui seront enregistrées sur cassette audio. Durant les entrevues, nous discuterons de ton parcours scolaire depuis la maternelle jusqu'au secondaire : comment ce sont passés les premiers apprentissages (lecture et écriture), les transitions de la maternelle au primaire et du primaire au secondaire, les événements importants liés à ta scolarité, les personnes importantes en lien avec ta scolarité, le sens de l'école, des savoirs et des apprentissages scolaires, ta vie hors de l'école. Les entrevues seront enregistrées, puis transcrites.

Nous déciderons conjointement du lieu et du moment favorables à l'entrevue.

Avant de te rencontrer, je demanderais une autorisation à tes parents ou personnes responsables. Tes parents et une personne significative de ton environnement (enseignant ou éducateur ou ami) seront aussi invités à une entrevue individuelle où ils auront à parler de ton cheminement scolaire.

Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, tu pourras contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux jeunes. Par contre, il est possible que le fait de raconter

²⁴Titre de la recherche à l'étape du devis de recherche.

ton expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésite pas à en parler avec moi. S'il y a lieu, je pourrai te référer à une personne-ressource.

Confidentialité

Tu peux être assuré-e de la confidentialité des données recueillies. Ton prénom, qui sera utilisé uniquement pour l'entretien, sera remplacé par un code lors de la transcription pour les fichiers informatisés. Seules la chercheuse et la directrice de recherche, madame Fasal Kanouté, auront accès aux données.

De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de t'identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet (2017). Seules les données ne permettant pas de t'identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Droit de retrait

Tu dois te sentir libre d'accepter ou de refuser cette demande de participation. Ta participation est entièrement volontaire. Tu es libre de te retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier ta décision. Si tu décides de te retirer de la recherche, tu peux communiquer avec moi, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si tu te retires de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de ton retrait seront détruits.

Il me fera plaisir de te donner toutes informations que tu juges pertinentes et tu peux également t'adresser à ma directrice de recherche, madame Fasal Kanouté au numéro suivant : (514) ----

Je te renouvelle mes remerciements pour ta contribution à cette recherche et te souhaite une bonne année scolaire

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

<i>Je consens à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature :		Date :	
Nom :		Prénom :	
École :		Classe :	

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiante		Date :	
Nom :		Prénom :	

Pour toute question relative à l'étude, ou pour te retirer de la recherche, tu peux communiquer avec Gina Lafortune, au numéro de téléphone suivant : (514) ---- --- ou à l'adresse courriel.....

Toute plainte relative à ta participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) ---- --- ou à l'adresse courriel suivante :
 **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

Annexe 7- Formulaire de consentement adressé aux parents des jeunes (mineurs)

Titre de la recherche : *rapport aux savoirs et aux apprentissages scolaires d'adolescents d'origine haïtienne à Montréal*

Chercheuse : Gina Lafortune (étudiante au doctorat, Université de Montréal)

Directrice de recherche : Fasal Kanouté (Professeure, Université de Montréal)

Objectif de la recherche

Je suis étudiante au doctorat à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. Ma recherche se propose de documenter la vie scolaire des jeunes d'origine immigrée et les facteurs qui contribuent à leur réussite scolaire. Les résultats de cette recherche pourraient aider les enseignants à supporter positivement les élèves.

Participation demandée

Je sollicite votre autorisation pour inviter votre enfant à participer à cette recherche.

Votre enfant sera invité à deux entrevues individuelles qui seront enregistrées sur cassette audio. Durant les entrevues, nous discuterons de son parcours scolaire depuis la maternelle jusqu'au secondaire : comment ce sont passés les premiers apprentissages (lecture et écriture), les transitions de la maternelle au primaire et du primaire au secondaire, les événements importants liés à la scolarité, les personnes importantes en lien avec la scolarité, le sens de l'école, des savoirs et des apprentissages scolaires, la vie hors de l'école. Les entrevues seront enregistrées, puis transcrites.

Je vous invite également à prendre part à la recherche à titre de parent d'élève et à parler du cheminement scolaire de votre enfant. Vous serez invité à une entrevue de 60 minutes environ qui sera enregistrée sur cassette audio. La détermination du lieu et du moment de l'entrevue est laissée à votre initiative.

Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux jeunes. Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou

désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec moi. S'il y a lieu, je pourrai vous référer à une personne-ressource.

Confidentialité

Vous pouvez être assurés-es de la confidentialité des données recueillies. Le prénom de votre enfant et le (s) vôtre (s), qui seront utilisés uniquement pour l'entretien, seront remplacés par un code lors de la transcription pour les fichiers informatisés. Seules la chercheuse et la directrice de recherche, madame Fasal Kanouté, auront accès aux données.

De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier votre enfant et vous d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet (2017). Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Droit de retrait

Votre participation et celle de votre enfant sont entièrement volontaires. Vous êtes libres de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec moi, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

Il me fera plaisir de vous donner toutes informations que vous jugez pertinentes et vous pouvez également vous adresser à ma directrice de recherche, madame Fasal Kanouté au numéro suivant : (514) --- ----.

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

<i>Je consens à ce que mon enfant participe à la recherche</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Je consens à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature :		Date :	
Nom du parent :		Prénom du parent :	
Nom de l'enfant		Prénom de l'enfant	
École :		Classe :	

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiante		Date :	
Nom :		Prénom :	

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Gina Lafortune, au numéro de téléphone suivant : (514) --- ---- ou à l'adresse courriel ...

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) --- ---- ou à l'adresse courriel suivante :
... (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Annexe 8- Formulaire de consentement adressé aux enseignants et autres personnes significatives

Titre de la recherche : *rapport aux savoirs et aux apprentissages scolaires d'adolescents d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*

Chercheuse : Gina Lafortune (étudiante au doctorat, Université de Montréal)

Directrice de recherche : Fasal Kanouté (Professeure, Université de Montréal)

Objectif de la recherche

Je suis étudiante au doctorat à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. Ma recherche se propose de documenter la vie scolaire des jeunes d'origine immigrée et les facteurs qui contribuent à leur réussite scolaire. Les résultats de cette recherche pourraient aider les enseignants à supporter positivement les élèves.

Participation demandée

Je vous invite à participer à cette recherche. Vous serez invité à une entrevue individuelle de 60 minutes environ qui sera enregistrée sur cassette audio. Durant les entrevues, nous discuterons du cheminement socioscolaire de (nom du jeune) : les événements importants liés à la scolarité, le travail scolaire, le sens de l'école, des savoirs et des apprentissages scolaires, la vie hors de l'école. Les entrevues seront enregistrées, puis transcrites. La détermination du lieu et du moment de l'entrevue est laissée à votre initiative.

Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux jeunes. Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec moi. S'il y a lieu, je pourrai vous référer à une personne-ressource.

Confidentialité

Vous pouvez être assurés-es de la confidentialité des données recueillies. Votre prénom, qui sera utilisé uniquement pour l'entretien, sera remplacé par un code lors de la transcription pour les fichiers informatisés. Seules la chercheuse et la directrice de recherche, madame Fasal Kanouté, auront accès aux données.

De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet (2017). Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libres de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec moi, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

Il me fera plaisir de vous donner toutes informations que vous jugez pertinentes et vous pouvez également vous adresser à ma directrice de recherche, madame Fasal Kanouté au numéro suivant : (514) --- ----.

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

<i>Je consens à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature :		Date :	
Nom :		Prénom :	

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiante				Date :	
Nom :		Prénom :			

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Gina Lafortune, au numéro de téléphone suivant : (514) --- ---- ou à l'adresse courriel ...

Toute plainte relative à ta participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) --- ---- ou à l'adresse courriel suivante :
 ... **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

Annexe 9- Extrait de codage (entretien de Germain)

Unités d'informations	Texte brut	Catégorie thématique	Sous-catégorie thématique	Catégorie structurale
U1	<p><i>Tu me disais que tu aimes aller à l'école. Ça te vient d'où tu penses cet intérêt?</i></p> <p>Pour ma mère surtout l'école c'est quelque chose de très important parce que si tu veux devenir quelqu'un ici, t'as pas le choix d'aller à l'école, t'as pas le choix d'avoir une certaine éducation. Euh..., Elle veut que je me rende au Cégep, pis à l'université bien sûr pour avoir un bon emploi.</p>	Modèle	Discours des parents sur l'école	Actant
U2	<p>Alors oui sérieusement l'école c'est quelque chose de très important...parce que je ne veux pas être... comment dirais-je... je trouve pas vraiment que la job, excusez..., le travail que mon frère a c'est un bon travail. Il pourrait avoir mieux. D'ailleurs ça se réfère à l'école, parce que s'il avait continué jusqu'au cégep et à l'université, peut-être qu'il aurait eu un meilleur emploi.</p>	Rapport à l'école	Rapport Instrumental/ Rapport à l'Identité	Argument
U3	<p><i>-Donc si je te dis l'école c'est... Qu'est-ce que tu réponds ?</i></p> <p>-L'école c'est ...hum...euh... Je ne sais pas comment dire...Je dirais la vie. Je ne sais pas. Pour vivre bien il faut être éduqué, pour être bien éduqué il faut aller à l'école...</p> <p><i>-Ça veut dire quoi être bien éduqué ?</i></p> <p>Avoir certaines connaissances, et pis... euh... pour bien vivre en société...</p> <p><i>Tu m'as parlé de plusieurs choses jusque-là, les connaissances, l'avenir, le travail. C'est quoi le plus important dans tout ça ?</i></p> <p>-En fait pour avoir le travail, faut qu't'as les..., faut qu't'as les...il faut que tu AIES les connaissances. Donc je dirais que les connaissances c'est le plus important parce qu'il n'y a pas de limite aux connaissances. Je pourrais dire que... je pourrais avoir 86 ans et je vais encore aller à l'école parce que les connaissances c'est infini. Il n'y a pas d'âge pour arrêter l'école, on peut y aller toute sa vie. On peut continuellement avoir des connaissances.</p> <p><i>-Donc si on devait avoir une école pour les connaissances ou pour préparer l'avenir, tu</i></p>	Rapport à l'école	RAS Instrumental/ Intellectuel	Argument

	<p><i>choiserais...?</i></p> <p>-C'est sûr que pour vivre, pour avoir de l'argent, parce qu'on sait que si on veut bien vivre il faut avoir de l'argent, je prendrai le travail. Mais si par exemple j'ai ma retraite, je prendrai les connaissances.</p>			
U4	<p><i>Ok. Est-ce qu'il y a des choses que tu changerais à l'école toi ?</i></p> <p>-Euh... Peut-être la manière d'enseigner de..., certains cours. Par exemple histoire, ...les cours ennuyants. Je veux dire comme... histoire peut-être qu'il pourrait supprimer ou être plus court...</p> <p>je ne sais pas, on dirait que histoire vu que je n'aime pas le cours, on dirait que c'est pareil tout le temps. En sciences malgré que ça se répète on dirait que c'est plus interactif, ça me donne le goût d'écouter et d'apprendre plus contrairement à l'histoire. En sciences j'apprends vraiment beaucoup de choses.</p>	Rapport aux savoirs	RAS- Expression d'un Rapport épistémique Pratiques enseignantes	Argument
U5	<p>D'ailleurs je veux en faire ma carrière je veux devenir cardiologue ou médecin généraliste.</p>		Projection dans le futur	Séquence