

Université de Montréal

**Regards croisés sur la trajectoire scolaire d'élèves
d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire**

Par

Dania ROBERGEAU

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès Art en psychopédagogie

Mai 2007

© Dania Robergeau, 2007



LB

5

U57

2007

v. 016

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
Regards croisés sur la trajectoire scolaire d'élèves
d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire

présenté par :

Dania Robergeau

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

.....Marc-André Éthier.....

président-rapporteur

.....Fasal Kanouté.....

directrice de recherche

.....Nicole Carignan.....

membre du jury

RÉSUMÉ

Cette recherche traite des Regards croisés sur la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire.

La communauté haïtienne est la plus nombreuse des communautés Noires au Québec et à Montréal. Des études sociodémographiques révèlent que, par rapport à l'ensemble de la population québécoise, ces communautés vivent une situation socioéconomique plus difficile, alors que leur niveau d'instruction est au-dessus de la moyenne. Ce constat autorise à soulever le fait que ces communautés vivent une certaine discrimination. Par ailleurs, la stigmatisation de ces communautés, surtout la communauté haïtienne, est une réalité assez documentée.

Les élèves d'origine haïtienne, en majorité créolophones et francophones, sont très souvent associés aux difficultés et au décrochage scolaire. Des recherches ont révélé que les élèves d'origine immigrante qui éprouvent le plus de difficultés scolaires sont nés en Amérique Latine, sont anglophones en provenance des Antilles ou créolophones (McAndrew et al. 2005, Moisset et al. 1995). Il faut certes travailler sur cette réalité préoccupante, tout en évitant une généralisation abusive qui associe, presque automatiquement, « élève d'origine haïtienne » à « difficultés scolaires », contribuant ainsi au cercle vicieux de la stigmatisation de cette communauté. Dès lors, ce mémoire de maîtrise a fait le choix d'explorer la réussite scolaire dans la communauté haïtienne pour contribuer à déconstruire une image stigmatisée et pour révéler des modèles de réussite et des niveaux de mobilisation qui pourraient inspirer ceux qui accompagnent les élèves en difficulté.

Au niveau conceptuel, notre recherche s'est appuyée sur une recension d'écrits révélant deux types de facteurs : des facteurs structurant la trajectoire scolaire et des facteurs influençant le rendement scolaire d'élèves d'origine haïtienne. Le rendement scolaire des élèves d'origine haïtienne a été appréhendé par Dejean (1978), par Lamarre-Sylvain

(1990) et par Pierre-Jacques (1978) selon deux grands axes : langue du pays d'origine\langue du pays d'accueil et système scolaire du pays d'origine\système scolaire du pays d'accueil. Ce cadre conceptuel a permis de formuler un objectif général qui vise la compréhension de la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire. Ce cadre et cet objectif ont conduit à une approche méthodologique qualitative et exploratoire, et au choix de l'entrevue, de groupe et individuelle, comme instrument de cueillette de données.

Tous les participants à la recherche (élèves, parents, et autres protagonistes) conçoivent la réussite ultime comme étant une réussite sociale. Les résultats révèlent une mobilisation prioritaire des élèves en situation de réussite et des stratégies de résilience pour contrecarrer l'impact de la stigmatisation de l'image collective de leur communauté. Ils montrent également que cette mobilisation des élèves doit être soutenue par celle des familles et de la communauté : soutien au projet scolaire, visibilité de modèles de réussite, promotion de la réussite scolaire et de l'intégration à la société. Pour ce qui est de l'école, il est nécessaire qu'elle lutte contre la stigmatisation et la discrimination, qu'elle soit sensibilisée à la spécificité des acquis scolaires des élèves haïtiens récemment arrivés, qu'elle discute avec les familles de la différence des postulats de socialisation qui pourrait compromettre la réussite scolaire des jeunes.

Cette recherche se distingue en abordant la situation scolaire de la communauté haïtienne sous l'angle de la réussite. Elle permet de mieux comprendre et de dégager des facteurs se rapportant à la trajectoire scolaire des élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire. Toutefois, pour assurer une représentativité de ces données, une approche ethnographique, du point de vue du vécu scolaire et social, serait une piste de recherche intéressante.

Mots-clés : élèves haïtiens, trajectoire scolaire, réussite, école secondaire.

ABSTRACT

This research deals with the school trajectory of Haitian pupils and their success at school.

The Haitian community is the most numerous of Black communities in Quebec and in Montreal. Social demographic studies reveal that, even though their level of instruction is higher than Quebec average, their economical situation is more difficult. This lets us raise the fact that these communities face discrimination as well as and its stigmatization.

Haitian students, for the most part creolophones and French speaking, are very often associated to learning difficulties and dropping out of school. Research reveals that pupils of immigrant origin who fail the most in school are born in Latin America, are English speaking from Antilles or creolophones (Mc Andrew and al., 2005, Moisset *et al.*, 1995). It is certainly necessary to work on this worrisome reality, while avoiding an excessive overgeneralization which associate almost automatically, "pupils of Haitian origin" to "school difficulties", therefore contributing to the vicious circle of stigmatization of this community. Therefore, this master's essay chose to investigate the success at school in the Haitian community in order to deconstruct a stigmatized image, and to reveal models of success and levels of mobilization which could inspire those who accompany the pupils with learning difficulties.

At the abstract level, our research leaned on a review of papers revealing two types of factors: factors structuring the school path and factors influencing the return to school of Haitian origin students. This return to school was developed by Dejean (1978), by Lamarre-Sylvain (1990) and by Pierre-Jacques (1978) according to two main trunk roads: language of the country of origin\language of the host country and school system of the country of origin\school system of the host country. This abstract frame allowed formulating a general objective which aims at understanding Haitian origin pupil's school path which is successful. This frame and this objective led to a qualitative and

preparatory methodological approach, and the choice of the interview, the group and individual, as instrument of crop of data.

All the participants in the research (pupils, relatives (parents), and the other protagonists) conceive the success ultimately as being a social success. The results reveal a priority mobilization of the pupils in situation of success and the strategies of impact strength to thwart the impact of the stigmatization of the collective image of their community. They also show that this mobilization of the pupils must be supported by the family and the community: support for the school project, the visibility of models of success, promotion of the success at school and the integration to the society. As for the school, it is necessary to fight against the stigmatization and the discrimination, to be sensitive in the specificity of the school experiences of the recently arrived Haitian pupils, to discuss with the families about the difference of the postulates of socialization which could compromise the success at school of the young people.

This research distinguishes itself by approaching the school situation of the Haitian community under the angle of the success. It allows to understand better and to find factors relating to the school trajectory of the pupils of Haitian origin in situation of success at school. However, to assure a representativeness of these data, an ethnographical approach, from the point of view of the school and the society, would be a track of interesting research.

Keywords: Haitian pupils, school trajectory, success, high school.

TABLE DES MATIÈRES

ABSTRACT	v
LISTE DES TABLEAUX	xi
REMERCIEMENTS	xiv
INTRODUCTION	0
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les communautés culturelles au Canada et au Québec	4
1.1.1 La catégorisation ethnoculturelle	4
1.1.2 Immigration au Canada	6
1.1.3 Immigration au Québec	8
1.2 Les communautés noires au Québec	9
1.3 La communauté haïtienne au Québec	11
1.3.1 Profil socioéconomique	11
1.3.2 Statut minoritaire	13
1.4. Le milieu scolaire montréalais	15
1.4.1 Les commissions scolaire publiques	15
1.4.2 Le cheminement scolaire	15
1.4.3 Les types de diplômes	16
1.4.4 Le portrait socioculturel des élèves des écoles montréalaises	17
1.5 Le rendement scolaire des élèves du secondaire au Québec	20
1.5.1 Le rendement au secondaire des élèves des communautés culturelles au Québec	20
1.5.2 Le rendement scolaire des communautés noires	22
1.5.3 Le rendement scolaire des élèves de la communauté haïtienne	26
1.6. Pertinence de la recherche	28
1.7 Question de recherche	29
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	31
2.1 Adolescents d'origine haïtienne	32

2.2 À propos de trajectoire scolaire	32
2.2.1 Une définition générale de trajectoire scolaire.....	34
2.2.2 Les trajectoires scolaires formalisées par le MELS	35
2.3 La réussite scolaire	35
2.3.1 Définition.....	35
2.3.2 Les facteurs de réussite scolaire.....	36
2.3.2 Typologie de réussite	38
2.4 L'axe «langue maternelle ou du pays d'origine/langue du pays d'accueil»	39
2.5 L'axe «système scolaire du pays d'origine/système scolaire du pays d'accueil»	40
2.5.1 Enseignement et apprentissage	41
2.5.2 Relation école-famille.....	43
2.6 Objectifs de recherche.....	47
<i>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE</i>	<i>49</i>
3.1 Type de recherche.....	50
3.2 Instruments de recherche	51
3.3 Mode de recrutement des participants	53
3.4 Échantillon prévu et réel.....	55
3.5 Déroulement de la collecte de données	55
3.6 Traitement et analyse des données.....	57
<i>CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</i>	<i>61</i>
4.1 Profil des participants	62
4.1.1 Les élèves.....	62
4.1.2 Les parents	63
4.1.3 Les autres protagonistes.....	64
4.2 Résultats et analyse des entrevues de groupe.....	65
4.2.1 Comparaison entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois.....	65
4.2.2 Les stratégies de réussite.....	66
4.2.3 Le portrait typique d'un élève d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire	67
4.2.4 Le rôle des parents	67
4.2.5 Le rôle de l'école	68
4.2.6 Le rôle des autres protagonistes	68

4.2.7 La stigmatisation.....	69
4.3 Point de vue des élèves	70
4.3.1 Comparaison entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois.....	70
4.3.2 Mobilisation de l'élève dans sa scolarité	71
4.3.3 Encadrement familial.....	74
4.3.4 Apport de l'école	76
4.3.5 Appartenance à une minorité ethnique\identité assignée	77
4.3.6 Suggestions pour la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne	79
4.4 Point de vue des parents.....	80
4.4.1 Comparaison entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois.....	80
4.4.2 Mobilisation de l'élève dans sa scolarité	81
4.4.3 Implication familiale.....	84
4.4.4 Apport de l'école	86
4.4.5 Appartenance à une minorité ethnique.....	87
4.4.6 Suggestions pour favoriser la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne	89
4.5 Point de vue des autres protagonistes	90
4.5.1 Profil des autres protagonistes	91
4.5.2 Mobilisation scolaire de l'élève dans sa scolarité	94
4.5.3 Relation membre enseignant-intervenant\élève	96
4.5.4 Collaboration école/famille.....	97
4.5.5 Apport de l'école	99
4.5.6 Appartenance à une minorité ethnique/identité assignée	101
4.5.7 Suggestions pour favoriser la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne.....	102
CHAPITRE 5 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	104
5.1 Regards croisés des protagonistes	105
5.1.1 Comparaison entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois.....	105
5.1.2 Mobilisation de l'élève	106
5.1.3 Mobilisation familiale.....	108
5.1.4 Apport de l'école	109
5.1.5 Collaboration école/famille.....	109
5.1.6 Appartenance ethnique	111
5.1.7 Suggestions	112
5.2 Présentation de deux profils de réussite	115
5.2.1 Réussite comme continuité familiale: cas de l'élève # 3	115
5.2.2 Réussite comme promotion sociale : cas de l'élève # 9.....	116

CONCLUSION..... 119

BIBLIOGRAPHIE..... 126

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Langue maternelle et langue parlée à la maison dans les cinq commissions scolaires (septembre 1998, 2001 et 2005) p. 17.

Tableau II : Lieu de naissance des élèves et de leurs parents dans les cinq commissions scolaires (septembre 1998, 2001, 2005) p. 18.

Tableau III : Suggestions des élèves, p. 79.

Tableau IV : Suggestions des parents, p. 90.

Tableau V : Suggestions des autres protagonistes, p. 103.

Tableau VI : Analyse des suggestions des élèves, p. 112.

Tableau VII : Analyse des suggestions des parents, p. 113.

Tableau VIII : Analyse des suggestions des autres protagonistes, p. 114.

ABRÉVIATIONS

AEP : Attestation d'études professionnelles

AFP : Attestation de formation professionnelle

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

CSDM : commission scolaire de Montréal

CSEM : Commission scolaire English-Montreal

CSLBP : Commission scolaire Lester-B.-Pearson

CSMB : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

CSPI : Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

DEP : Diplôme d'études professionnelles

DES : Diplôme d'études secondaires

MCCI : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration

MELS : Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MRCI : Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à tout apprenant
dont le potentiel attend impatiemment
cette petite touche pour émerger, jaillir, briller, éclater.

D.R

REMERCIEMENTS

J'aimerais avant tout adresser mes remerciements au Dieu d'excellence, Jésus Christ, qui m'a donné l'intelligence, la sagesse et la persévérance pour le succès de ce projet de maîtrise.

Je remercie mon mari, Mackinley Hyacinthe, pour son amour, sa patience et sa confiance dans ce projet; mes parents et toute ma famille pour leurs prières et leurs encouragements; mes amis, mes collègues de travail et tous les gens de mon entourage qui ont cru en ce projet et qui m'ont soutenue.

Mes remerciements vont également à : Marjorie Damis, pour son aide, explicite et implicite, son soutien et surtout pour son optimisme lorsque j'étais découragée; Smith Labossière, pour sa précieuse aide en informatique; Thierry Lessard, pour son soutien dans la mise en forme de mon mémoire; Gilles Sirois, pour les discussions qui m'ont nourrie et pour m'avoir suggéré de prendre une année sabbatique en vue de réaliser ce projet; Melissa Pinchina et Helmut Bulher pour leur aide dans la traduction anglaise du résumé de ma thèse; Georgette Isidore, pour avoir gracieusement contribué à la correction de mon mémoire.

Je remercie spécialement Fasal Kanouté, ma directrice de recherche. Elle a su dès le début de mon encadrement me propulser vers l'aboutissement de ce projet à peine démarré. Je la remercie pour sa disponibilité, son enthousiasme, sa patience, son amour et pour ses petits mots qui arrivent toujours au bon moment pour vous remonter le moral. Elle est, et elle demeurera, un modèle pour moi en tant que professeure et directrice de recherche, en tant que mère et en tant que femme.

Finalement, un grand merci aux élèves, parents, enseignants et intervenants qui m'ont si généreusement livré leur regard sur la problématique de recherche, contribuant ainsi à l'avancement des connaissances. Je suis également reconnaissante à la Commission

scolaire de la Pointe-de-l'Île et aux écoles Calixa-Lavallée et Henri-Bourassa qui ont autorisé et facilité cette recherche.

INTRODUCTION

Lors de notre formation à l'université et dans notre cheminement professionnel, nous avons été interpellée par différentes problématiques. Étant d'origine haïtienne, nous avons été sensible à la citation en exemple des Haïtiens lorsqu'on abordait les notions de délinquance juvénile, de décrochage scolaire, de difficulté d'apprentissage, de monoparentalité, de niveau socioéconomique bas et d'élèves à risque. Par la suite, une fois sur le marché du travail, où nous intervenions comme enseignante en cheminement particulier, nous avons réalisé que, dans les classes d'élèves en difficulté d'apprentissage, il y avait une plus forte concentration d'élèves noirs. En plus, les élèves d'origine haïtienne y étaient en plus grand nombre. Ces situations ont suscité des interrogations. C'est alors que nous avons eu le désir d'explorer un aspect de la situation socioscolaire des élèves de la communauté haïtienne.

En partageant notre projet avec les membres de notre entourage, nous en sommes venue à la conclusion que certains élèves d'origine haïtienne sont en situation d'échec scolaire, mais que d'autres sont en situation de réussite scolaire. Étant orthopédagogue de formation et ayant le souci de la réussite d'une majorité d'élèves, nous trouvons important, pour un groupe multistigmatisé, d'explorer du côté de la réussite afin d'identifier des éléments pouvant favoriser la réussite d'un plus grand nombre, mais aussi de fournir des modèles de réussite qui, trop souvent, ne sont pas publicisés.

Notre projet de recherche s'intéresse à la réussite scolaire et nous ciblons la communauté haïtienne. Dans la première partie, nous posons la problématique. Les données de cette partie seront structurées autour de l'impact de l'immigration en milieu scolaire. Pour ce faire, nous décrivons le contexte de l'immigration au Québec, les communautés culturelles et la communauté haïtienne. Ensuite, nous présentons le contexte dans lequel prennent naissance le rendement scolaire de l'ensemble des élèves, de ceux des communautés culturelles, de ceux des communautés noires et enfin de ceux du groupe qui nous intéresse dans ce travail, la communauté haïtienne. Dans la deuxième partie, nous abordons le cadre conceptuel qui porte sur des définitions de concepts clés relatifs à notre thème de recherche et sur leur développement en vue d'orienter la suite du travail. De plus, nous présentons trois axes d'analyse pour rendre compte du rendement scolaire des élèves d'origine haïtienne. Le cadre conceptuel permet de définir des objectifs de

recherche en congruence avec les questions posées dans la problématique. La troisième partie est consacrée à la méthodologie : approche et technique, instruments de recherche, mode de recrutement des participants, déroulement de la collecte de données, traitement et analyse des données. Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats de la recherche dans l'ordre qui suit : résultats des entrevues de groupe puis ceux des entrevues individuelles. Le dernier chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des données. Nous indiquons d'abord ce qui converge ou diverge en croisant les regards des participants (élèves, parents, enseignants-intervenant) sur les thèmes couverts dans la grille des entrevues individuelles. Ensuite, nous terminons cette partie par la description de deux profils de réussite pour nous sensibiliser à leur variété.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Nous nous intéressons aux élèves de la communauté haïtienne, structurée par l'immigration. Il nous semble pertinent, dans la problématique, d'aborder le phénomène de l'immigration et de présenter une vue d'ensemble des communautés culturelles au Québec, avant de nous arrêter sur la situation socioéconomique de la communauté haïtienne.

La réussite scolaire étant un des thèmes de notre sujet d'étude, nous devons prendre connaissance du contexte dans lequel elle s'inscrit. Pour ce faire, nous décrivons le système scolaire québécois puis nous abordons de façon plus détaillée le thème de la réussite scolaire en rendant compte du rendement scolaire des élèves au Québec de manière générale. Après, nous allons vers l'aspect particulier en décrivant le rendement scolaire des communautés noires parmi lesquelles figure la communauté haïtienne. Nous terminons ce tour d'horizon en décrivant bien entendu le rendement scolaire des élèves d'origine haïtienne. Enfin, ce panorama nous permet d'identifier de manière adéquate notre problème de recherche en vue de l'accomplissement de notre projet d'étude.

1.1 Les communautés culturelles au Canada et au Québec

Dans cette section, nous développons d'abord le concept de catégorisation ethnoculturelle puis nous présentons l'immigration au Canada et au Québec. Ce qui permettra par la suite d'utiliser les concepts adéquats pour catégoriser les acteurs de notre recherche.

1.1.1 La catégorisation ethnoculturelle

L'identification des groupes sociaux en général soulève des enjeux liés à la fois à l'affirmation (de l'individu, de l'endogroupe) et à l'assignation (par autrui, par l'exogroupe) (Erikson, 1972; Lorcerie, 2003; McAndrew, 2001). La catégorisation civique est plus simple que la catégorisation ethnoculturelle. Par exemple, au sens civique, est canadien toute personne possédant la citoyenneté (par naissance ou acquisition) avec les droits et devoirs rattachés à ce statut; est québécois, tout citoyen canadien qui est résident permanent au Québec. Pour ce qui est de la catégorisation de la diversité ethnoculturelle, la tâche devient plus complexe pour la recherche et pour la formulation des politiques publiques (McAndrew et Ledoux 1995).

Des catégories ethnoculturelles comme « communauté culturelle » (au Québec) ou « minorité visible » (au Canada) sont presque consacrées dans les énoncés politiques (Ghosh, 2004 ; Hohl et Normand, 1996), même si elles ont suscité beaucoup de réaction. Lorsque la recherche utilise les expressions comme « Québécois d'ethnicité canadienne française », ou « Québécois d'origine haïtienne », pour rendre compte de catégories ethnoculturelles, il est courant d'entendre des personnes utiliser des raccourcis comme « Québécois de souche » ou « Haïtiens », pour s'autodéfinir ou identifier les autres.

En milieu scolaire, plusieurs dénominations sont utilisées pour décrire la diversité ethnoculturelle des effectifs: « immigrant », « d'origine immigrante », « issu de l'immigration », « appartenant à une communauté culturelle », « appartenant à une minorité ethnique », « allophone », « né à l'extérieur » ; par opposition à « autre », « natif », « non immigrant », « né au pays », « francophone ou anglophone ou autochtone », etc. Dans un document dressant le portrait socioculturel des élèves issus de l'immigration, le MELS (2006 :2) adopte cette définition de l'élève issu de l'immigration: « un élève qui est né à l'extérieur du Canada ou qui est né au Canada, mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais ».

Nous pensons que la catégorisation ethnoculturelle peut permettre de repérer les groupes qui vivent un plus grand potentiel de discrimination systémique. Ce souci est à l'origine des programmes d'accès à l'égalité.

1.1.2 Immigration au Canada

Les auteurs s'entendent en général sur les causes suivantes de la migration : raisons d'ordre économique (meilleur emploi dans la société d'accueil), politique (guerre dans le pays d'origine), familial (rejoindre des membres de sa famille) ou encore d'ordre personnel (besoin d'épanouissement). Le Canada fait partie des destinations privilégiées par les immigrants. Il est reconnu pour sa diversité, sa prospérité économique, sa stabilité, sa démocratie, ses richesses naturelles, etc. Le Canada est renommé pour sa «...politique de multiculturalisme où les immigrants sont encouragés à préserver leur propre héritage culturel. » (Ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration, MRCI, 2003).

En matière d'immigration, le Canada reçoit diverses demandes qui sont traitées selon les besoins du pays et les objectifs visés par le ministère en charge de l'immigration. Les immigrants sont répartis selon les trois catégories suivantes : la catégorie des indépendants, la catégorie de regroupement familial et la catégorie des réfugiés. Dans la première catégorie, aussi appelée la classe économique, il s'agit de personnes désirant réaliser un projet, investir des fonds ou encore créer des emplois au sein de la société d'accueil. C'est le groupe d'immigrants le plus recherché par le Canada étant donné l'apport économique potentiel qu'il a. Dans la deuxième catégorie, qu'on nomme aussi la classe famille, il s'agit de la venue d'une personne ayant un parrain, une marraine ou un proche parent, ayant déjà son statut de résident permanent ou de citoyen canadien, qui est prêt à l'héberger et à la supporter pendant un certain temps sur le plan financier surtout. Enfin, il y a la dernière catégorie, celle des réfugiés. Un réfugié, dans le contexte de l'immigration canadienne, est une personne présente au Canada ou à l'extérieur qui demande le statut de réfugié parce qu'elle craint la persécution dans son pays d'origine. Pour chacune de ces catégories, des critères, tels que l'âge, les langues parlées, la formation dans le pays d'origine, et d'autres encore, ont été établis afin de sélectionner les immigrants. Dans tous les critères, il s'avère que la langue est déterminante dans le processus de sélection. Le Canada ayant deux langues officielles, le français et l'anglais, la connaissance de l'une de ces deux langues est priorisée dans le processus de sélection.

En 2002, le Canada a accueilli 156 310 immigrants-indépendants, 63 354 immigrants en regroupement familial et 35 768 réfugiés. En ce qui concerne les immigrants qui ont été sélectionnés en 2005, ils proviennent des quatre coins du globe comme c'est le cas depuis les dernières années. Selon Immigration Canada, nous pouvons relever dix principaux pays de provenance des nouveaux arrivés (1^{er} rang au 10^e rang) : République populaire de Chine, Inde, Philippines, Pakistan, États-Unis, Colombie, Royaume-Uni, République de Corée, Iran et France (Citoyenneté et Immigration Canada, 2006). Haïti ne figure pas parmi les dix pays sources en 2006. Pourtant, entre les années 1993 et 1997, il était au deuxième rang (MRCI, 2003).

Une fois les immigrants acceptés, où s'installent-ils ? Le Canada compte trois territoires et dix provinces mais le choix d'établissement des immigrants n'est pas uniformément dirigé sur l'ensemble du pays. Certaines provinces et certaines villes sont plus populaires que d'autres. On constate qu'il y a trois provinces où se concentre la majorité des immigrants, 54% de l'ensemble des immigrants admis au Canada demeurent dans la province de l'Ontario, 17% au Québec et le même pourcentage pour la Colombie-Britannique. Du côté des villes, d'après le recensement de 2000, trois villes du Canada sont habitées par 74 % de l'ensemble des immigrants du pays (Statistique Canada, 2003). Ces dernières font partie de 25 villes appelées RMR, Régions Métropolitaines de Recensement, qui regroupent 100 000 habitants et plus. Les trois villes en question sont Toronto, Vancouver et Montréal. Ce choix des immigrants et leur concentration dans ces lieux sembleraient provenir de la réputation mondiale de ces villes. Dans un ensemble de 118 villes du monde, ces trois villes se classent dans les dix premières pour leur qualité de vie (MRCI, 2003). En outre, ces trois villes canadiennes se démarquent aussi de l'ensemble des villes de leur province en ce sens que toutes les trois représentent une ville centrale de la province d'appartenance quant au nombre d'habitants, aux activités économiques et à la popularité entre autres. Notre recherche devant se dérouler au Québec, nous allons voir comment l'immigration s'y présente.

1.1.3 Immigration au Québec

La province de Québec a pour langue officielle le français et elle est habitée par 86 % des francophones du Canada (MRCI, 2003). Étant la seule province francophone au Canada, le Québec a un statut particulier dans le pays : il a un pouvoir décisionnaire sur les immigrants de la catégorie classe économique. Tout comme le Canada, à partir de certains critères, il peut sélectionner un certain nombre d'immigrants. Toutefois, c'est le ministère de l'Immigration du Canada qui a le dernier mot sur le volume de l'immigration québécoise. Néanmoins, c'est un privilège pour le Québec puisqu'elle est la seule province au Canada qui a un certain contrôle sur l'immigration. Étant une province francophone, elle fait usage de ce droit en particulier dans la sélection de candidats francophones.

Tout comme pour le Canada, on peut relever dix principaux pays de provenance des immigrants dans la province de Québec. En 2002, il s'agit, dans l'ordre, des pays suivants : Chine, France, Algérie, Maroc, Haïti, Roumanie, Inde, Sri Lanka, Pakistan et Liban (MRCI, 2003). Parmi ces pays, on peut en dénombrer cinq dont la langue officielle est le français ou du moins dans lesquels celle-ci est apprise au pays d'origine. Cette fois, Haïti figure dans la liste et c'est probablement parce que le français y est la deuxième langue officielle, avec le créole.

Si la répartition des immigrants n'est pas uniformément dirigée dans le pays, elle ne l'est pas non plus dans la province de Québec. En effet, l'Île de Montréal accueille 88% de tous les immigrants du Québec. En 2001, des 706 975 immigrants de cette province, 492 240 d'entre eux sont dans la ville de Montréal et loin derrière, mais en deuxième position après Montréal, 52 505 sont à Laval.

Par ailleurs, pour favoriser une vie harmonieuse entre l'ensemble des habitants de la province de Québec, le ministère des Relations avec les Citoyens et de l'immigration a adopté une politique : *Au Québec pour bâtir ensemble, énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (MRCI, 2003). Cet énoncé prend sens dans un programme de rapprochement interculturel et dans un programme de francisation qui ont débuté en

1986 et qui se poursuivent de nos jours. Cette politique vise des relations intercommunautaires harmonieuses dans une société francophone, démocratique et pluraliste. Dans cette politique, autant les immigrants que les gens de la société d'accueil sont pris en considération. Selon Bissonnette (1997, p.91) : «L'immigrant doit s'intégrer à un tronc de valeurs communes ... la société d'accueil offre des services en toute égalité et respect de son identité (celle de l'immigrant), (...) qui enrichit lui-même le tronc commun». Cette ouverture du Québec à l'endroit des immigrants prend probablement tout son sens dans la forte diversité des immigrants qui la composent. En 1995, une centaine de communautés culturelles représentait 11% de sa population. Cette réalité est encore plus flagrante sur l'Île de Montréal où se trouve la majorité des immigrants de la province de Québec.

Les nouveaux arrivants privilégient certains endroits du territoire de la ville de Montréal. Les immigrants récents, c'est-à-dire ceux qui sont entrés au pays entre 1996-2001, s'établissent surtout dans l'arrondissement de Côte-des-Neiges---Notre-Dame-de-Grâce. De façon plus générale, la population immigrante se concentre dans les cinq arrondissements suivants : Saint-Laurent, Côte-des-Neiges---Notre-Dame-de-Grâce, Villieray---Saint-Michel---Parc Extension, Saint-Léonard et Côte-Saint-Luc---Hampstead--Montréal-Ouest. D'autre part, en considérant la population immigrante à Montréal par lieu de naissance, elle provient principalement des cinq pays suivants : Italie, France, Haïti, Liban et États-Unis. Notre étude portant sur la communauté haïtienne, nous avons trouvé pertinent de dresser un portrait rapide de la communauté noire dans laquelle elle s'inscrit, pour ensuite tracer un portrait beaucoup plus détaillé de cette communauté elle-même.

1.2 Les communautés noires au Québec

D'après des données récentes du Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (2005) du Québec, les communautés noires sont d'immigration récente puisque leur période d'installation significative remonte au XXe siècle, même si, dès le XVIIIe siècle, il y avait présence de personnes de la communauté noire au Québec. D'après le recensement de 2001 (Statistique Canada, 2003), la population noire serait au

nombre de 152 200, soit 2% de la population globale. De ce nombre, 41% sont nés au Canada, 54% sont immigrants (c'est-à-dire installés au Québec depuis moins de cinq ans) et 4,7% sont des résidents non permanents. Tout comme pour l'ensemble des communautés culturelles, la population noire est concentrée dans la région métropolitaine de Montréal où 92% d'entre eux demeurent. Pour les 8% qui restent, ils s'installent dans les régions de Québec, de Gatineau, de Sherbrooke et de Trois-Rivières. Sur le plan de la langue, les gens de ces communautés ont principalement pour langue maternelle, ou comme langue principale du pays d'origine : le créole, le français, l'anglais. Souvent, ils ont une seconde langue (le français ou l'anglais) puisque 40% d'entre eux sont bilingues.

La population noire se compose de différentes communautés dont les principales sont les communautés haïtienne (la première en importance, avec 74 500 personnes), jamaïcaine (10 600 personnes), de Trinidad/Tobago (4100 personnes) et de la Barbade (4000 personnes). Récemment, des personnes originaires de l'Afrique subsaharienne ayant immigré à partir des années 1990 se sont ajoutées avec 3800 personnes. Le taux de familles monoparentales est de 30% pour les immigrants en provenance des Caraïbes, soit le triple de celui de la population générale. En outre, la proportion de ménages à faible revenu est très élevée dans les communautés noires. En 2001, elle était de 46%, soit le double de l'ensemble de la population. De plus, le taux de chômage est très élevé pour ces communautés noires puisqu'il se situe à 17%, tandis que celui de la population globale est de 8%. Paradoxalement, de manière générale, la population noire a un taux de scolarité légèrement supérieur à la moyenne québécoise. En effet, 44% de cette population a une formation postsecondaire partielle, un diplôme d'une école de métiers, un niveau collégial ou un niveau universitaire inférieur au baccalauréat et 15% ont au moins un grade universitaire.

Pourtant, ce niveau de scolarité contraste avec la difficulté d'intégration au marché du travail et le haut taux de chômage. D'après le MCCI (2005), citant Portes et Zhou (1993), cette difficulté s'expliquerait plutôt par trois séries de facteurs : la politique gouvernementale à l'égard des immigrants, la faiblesse numérique et organisationnelle des communautés établies et l'accueil sociétal. La première série de facteurs concernent les politiques d'immigration canadiennes discriminatoires, en vigueur avant 1967, qui

limitaient très fortement l'entrée au pays (le Canada) des populations noires. Ces politiques ont eu pour effet une faible croissance de la population noire au Québec. Par la suite, le Canada a adopté des critères de sélection plus souples, c'est-à-dire non discriminatoires quant à la couleur et à l'origine ethnique des candidats à l'immigration. Toutefois, les résidents noirs, issus des politiques d'immigration d'avant 1967, étaient alors peu nombreux et plutôt mal outillés pour permettre l'insertion avantageuse sur le plan économique et pour favoriser l'intégration des nouveaux arrivants de même origine. De son côté, l'accueil sociétal a aussi son impact. Certaines personnes de la population québécoise ont accueilli favorablement les nouveaux immigrants des communautés noires alors que d'autres manifestaient encore de la réserve, voire une certaine hostilité. Une étude de Thésée (2003) citant le Consortium de McGill pour l'Ethnicité et la Planification Sociale Stratégique (2001) est plus spécifique en affirmant que les allusions à connotations négatives au sujet des communautés noires portent atteinte à l'image des gens de ces communautés et surtout à la construction de l'identité des jeunes qui en font partie. C'est pourquoi, toujours selon le MCCI (2005) citant Portes et Zhou (1993), «La population noire, même née au Québec et scolarisée, éprouve encore de la difficulté à s'insérer dans les réseaux qui débouchent sur des emplois stables et bien rémunérés.» (p.5).

Ceci étant dit, voyons ce qu'il en est de la communauté haïtienne qui constitue le groupe majoritaire des communautés noires.

1.3 La communauté haïtienne au Québec

Notre objet d'études étant les élèves d'origine haïtienne, nous allons dresser un portrait de la communauté haïtienne au Québec. Nous décrivons d'abord son profil socioéconomique puis nous abordons son statut minoritaire.

1.3.1 Profil socioéconomique

Arrivée au Québec au cours de la Révolution tranquille, la communauté haïtienne s'est implantée dans cette province il y a 50 ans environ. Trois principales vagues d'immigration haïtienne ont eu lieu, si nous considérons le volume et le rang occupé

parmi les dix principaux pays de provenance des immigrants au Canada. La première constitue ce qu'on appelle l'exode des cerveaux entre 1950 et 1970. Il s'agit, pour la plupart des arrivants de cette période, d'intellectuels haïtiens qui fuient le régime dictatorial de Duvalier père. Ensuite, la seconde vague, dans les années 1970, était constituée d'immigrants de la catégorie regroupement familial, c'est-à-dire les membres de la famille des Haïtiens de la première vague qui venaient pour rejoindre souvent un père, une mère, un conjoint ou une conjointe déjà installés au Québec. Enfin, la dernière grande vague a eu lieu entre 1980-1990. Il s'agit cette fois d'ouvriers et de paysans sans qualification qui quittent la terre natale dans l'espoir d'une vie meilleure à tous les niveaux. Les premiers Haïtiens, étant plus instruits, ont su s'intégrer beaucoup mieux et beaucoup plus rapidement que leurs compatriotes moins instruits. Nous verrons brièvement comment le niveau de scolarisation des différentes vagues d'immigration a une influence directe sur la réussite scolaire de cette communauté.

D'après les données de Statistique Canada de 2001 (Ville de Montréal, 2004), 74 470 personnes se sont déclarées d'origine haïtienne. De ce nombre, 57% sont nés à l'étranger et 43% sont nés au Canada. Cette communauté compte plus de femmes (61%) que d'hommes (53%). Elle est majoritairement de confession catholique (59%) et protestante (32%). Pour ce qui est de l'état matrimonial et du type de famille, 45% des gens de la communauté haïtienne sont célibataires et 33% sont mariés. De plus, 47% des familles recensées ont des enfants et, de ces familles, 11% sont des monoparentales souvent dirigées par une femme. Dans l'ensemble des familles québécoises, le taux des familles monoparentales est beaucoup moins élevé. En outre, c'est souvent la femme qui dirige les familles monoparentales.

Étant donné que le français constitue une des deux langues officielles en Haïti, 98% des personnes de la communauté haïtienne disent connaître le français. De plus, 58% des membres de cette communauté déclarent le français comme langue maternelle et 39% une autre langue (on ne précise pas si c'est uniquement du créole dont on parle). À la maison aussi le français serait la langue la plus souvent parlée par la plupart des personnes de cette communauté (72%).

À présent, traçons un portrait socioéconomique de la communauté haïtienne. Dans la population de 15 ans et plus, 45% des membres de la communauté ont un diplôme moindre ou équivalent au diplôme d'études secondaires, 15% ont un certificat ou un diplôme collégial et 12% ont un grade universitaire. Le taux d'emploi est de 56% et le taux de chômage de 16%. Ce dernier est deux fois plus élevé que dans la société québécoise. Les domaines d'activité des membres de cette communauté sont : la vente et les services, la transformation, la fabrication, les services d'utilité publique, les affaires, la finance, l'administration et la santé. Enfin, le revenu moyen est de 19 502\$ et ce dernier est beaucoup plus élevé chez les hommes que chez les femmes.

Les gens de cette communauté se sont installés pour la majorité au Québec et, bien entendu, principalement dans la grande région métropolitaine de Montréal, où 94% d'entre eux habitent. De ce nombre, 54% sont localisés dans les arrondissements de Villeray---Saint-Michel---Parc-Extension (21%), de Montréal-Nord (18%) et Rivière-des-Prairies---Pointe-aux-Trembles---Montréal-Est (15%).

Du fait de leur nombre et des ressemblances entre leur culture d'origine et la culture du pays d'accueil (toutes les deux sont majoritairement de confession catholique et ont le français comme une des deux langues officielles), les membres de la communauté haïtienne se sont mobilisés et ont laissé leurs traces à Montréal. Par exemple, ils ont fondé des organismes tels que La Maison d'Haïti et le Bureau de la Communauté Haïtienne de Montréal. Ces démarches leur ont permis de prendre leur place dans la société québécoise dans laquelle ils évoluent. Enfin, récemment, l'ancienne journaliste Michaëlle Jean, d'origine haïtienne, a été nommée gouverneure générale du Canada. Cela constitue une première sur le plan politique pour cette communauté.

1.3.2 Statut minoritaire

La communauté haïtienne est la plus grande en nombre parmi les communautés noires au Québec. Elle est dite minoritaire, pas seulement du point de vue démographique, mais également du point de vue de son positionnement dans le jeu des rapports sociaux et politico-économiques (Lorcerie, 2003). Potvin (1997), se basant sur différents auteurs, rappelle des écueils que rencontrent les jeunes haïtiens du fait de leur statut minoritaire :

stéréotypes, préjugés, perceptions négatives de la part d'autres jeunes; suspicion, harcèlement et profilage racial de la part de la police; violence de la part de groupes néonazis.

Ces écueils et leurs conséquences ont été étudiés par des sociologues et psychologues sociaux qui s'intéressent à la problématique de la catégorisation sociale. Selon Gergen et Gergen (1984 : 113) le préjugé est «...une prédisposition à réagir défavorablement à une personne sur la base de son appartenance à une classe ou à une catégorie.» Le préjugé a une dimension cognitive, mais aussi affective et comportementale. Pour ces auteurs, la discrimination relève de la dimension comportementale du préjugé et va de la violence physique et psychologique à un éventail de pratiques subtiles de déni de droit. Le racisme est également une réalité vécue par certains groupes minoritaires. Il est une sorte de cadre théorique qui donne sens à ces différents écueils, en biologisant les différences culturelles pour les instrumentaliser au service d'une hiérarchisation des groupes ethnoculturels (Gergen et Gergen, 1984; Lorcerie, 2003).

La revue de littérature sur la catégorisation sociale nous a amenée également à documenter les concepts de stigmatisation et d'effet Pygmalion. La stigmatisation renvoie d'abord aux stigmates qui, selon Lorcerie (2003), sont des représentations socialement construites et dévalorisantes, ciblant l'appartenance ethnique, raciale, nationale, religieuse ou encore la classe sociale d'une personne ou d'un groupe. La stigmatisation est donc le processus par lequel des places sont assignées à des personnes ou à des groupes dans la société en fonction des stigmates. Dans le cas de l'effet Pygmalion, une personne agit de telle sorte que ses attentes envers une autre se concrétisent (Gergen et Gergen, 1984; Barivelo et Daupiard, 2006). Par exemple, un enseignant auquel ses collègues ont révélé qu'un élève est brillant investira plus d'effort en classe auprès de ce dernier. Les résultats de cet élève seront conformes aux attentes de cet enseignant. Dans cet ordre d'idées, une étude américaine rapportée par Gergen et Gergen (1984) indique que, lors des interactions entre des enseignants de race blanche et des élèves de race noire évalués comme intelligents, ces enseignants donnent peu de rétroaction positive ou parfois ignorent totalement ces élèves. Nous nous demandons si à notre époque cela peut encore se passer, que ce soit aux États-Unis ou au Québec.

Cette présentation de la communauté haïtienne du point de vue économique et du statut minoritaire permet de mieux la situer. Le développement des concepts de racisme, discrimination, préjugé et stigmatisation, nous prépare à évaluer sur le terrain de recherche les enjeux de l'identité ethnique assignée.

1.4. Le milieu scolaire montréalais

Étant donné que notre travail portera essentiellement sur le milieu scolaire de l'élève d'origine haïtienne, nous décrirons quelques éléments du système scolaire au Québec de manière générale. Ensuite, nous ferons un portrait socioculturel des cinq commissions scolaires de l'Île de Montréal et de deux écoles secondaires. Cette partie devrait nous fournir des pistes en vue de notre expérimentation sur le terrain.

1.4.1 Les commissions scolaire publiques

Au Québec, le MELS (Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport, anciennement le Ministère de l'Éducation du Québec, MEQ jusqu'en 2005) a la charge de définir la mission éducative : instruire, socialiser et qualifier. L'organisation de cette mission passe par plusieurs commissions scolaires qui gèrent les écoles de différents territoires. Depuis la déconfessionnalisation des écoles en 1998, maintenant, deux catégories de commissions scolaires publiques dominant le terrain, les unes francophones et les autres anglophones. Nous trouvons pertinent de donner quelques caractéristiques quant à la fréquentation scolaire des élèves. Ces caractéristiques permettent de mieux comprendre par la suite le contexte dans lequel s'inscrit le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles.

1.4.2 Le cheminement scolaire

Tout d'abord, selon la Loi sur l'Instruction Publique, un enfant est admissible à l'éducation préscolaire à partir du moment où il atteint l'âge de cinq ans. L'école primaire, quant à elle, est obligatoire et l'âge minimal d'entrée est de six ans en première année. Ce niveau d'enseignement est d'une durée normale de six ans. Mais, si au bout de sept années de fréquentation scolaire, un élève n'a pas complété sa scolarité en répondant

aux critères d'évaluation, il fréquentera l'année suivante un établissement d'enseignement secondaire, en classe de cheminement particulier. L'élève qui réussit son primaire passera au secondaire, en classe dite régulière. Ce dernier niveau compte cinq années d'apprentissage au bout duquel, il obtiendra normalement un diplôme d'études secondaires (DES). Il s'agit du diplôme minimum exigé pour la plupart des emplois au Québec. Et pour s'ajuster à cette demande du milieu économique et favoriser un niveau minimal de formation, le MELS a rendu la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à 16 ans. C'est l'âge que devrait avoir un élève qui a cheminé normalement depuis le primaire à la fin de secondaire.

1.4.3 Les types de diplômes

Ce que nous venons de décrire constitue la voie dite normale et ordinaire, mais d'autres moyens sont mis en place pour favoriser la scolarisation des élèves qui ne rentrent pas dans ce créneau. Voici une liste de quelques-uns de ces moyens : classes spéciales pour élèves en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage, mesures d'appui, classe de mise à niveau, classe d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Il y a en outre des diplômes ou des attestations pour ceux qui n'obtiendront pas un DES soit : AFP (attestation de formation professionnelle), AEP (attestation d'études professionnelles), DEP (diplôme d'études professionnelles). Ainsi en est-il des voies possibles de scolarisation au Québec avant les études collégiales et universitaires.

Il existe une loi (Loi 101) qui fait obligation à tout élève immigrant dont aucun des deux parents n'a fréquenté l'école en anglais avant son arrivée au Québec, de s'inscrire à l'école francophone. Les Haïtiens étant pour la plupart créolophones et francophones, on les retrouve essentiellement dans les commissions scolaires francophones. En ce qui a trait au séjour dans une classe de francisation, il appert que de manière générale, suite aux tests de classement que doit subir tout élève d'origine immigrante, certains élèves en provenance d'Haïti passent par la classe d'accueil, mais ce sont surtout ceux qui ont déclaré le créole comme langue maternelle.

1.4.4 Le portrait socioculturel des élèves des écoles montréalaises

Voyons à présent, de manière plus détaillée, comment se dessine le portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques francophones de l'Île de Montréal. Nous verrons dans un premier temps les données statistiques du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (CGTSIM) qui sont décrites en fonction de trois indicateurs, c'est-à-dire, la langue maternelle, le lieu de naissance et le niveau de défavorisation socioéconomique (CGTSIM, 2006) pour les cinq commissions scolaires de manière générale, puis le portrait plus détaillé de deux écoles secondaires dont la concentration d'élèves d'origine haïtienne est élevée : Henri-Bourassa et Calixa-Lavallée.

Langue maternelle. En considérant le paramètre de la langue maternelle, c'est-à-dire la première langue apprise et encore comprise par l'élève, 37 % de l'ensemble des élèves qui fréquentent les écoles publiques de l'Île de Montréal sont allophones, c'est-à-dire ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. C'est ainsi qu'on peut relever les cinq langues suivantes déclarées comme langue maternelle par les élèves allophones : espagnol, arabe, italien, créole et chinois (en ordre selon la fréquence).

Tableau I : Langue maternelle et langue parlée à la maison dans les cinq commissions scolaires (septembre 1998, 2001 et 2005)

Année	Élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais		Élèves dont la langue maternelle parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais	
	Nombre	%	nombre	%
1998	62 460	31,97	43 820	22,36
2001	67 619	33,83	46 887	23,46
2005	71 533	36,87	48 118	24,80

Inspiré de CGTSIM, portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'Île de Montréal-30 septembre 2005

Lieu de naissance. Le lieu de naissance des élèves et de leurs parents se joint aux deux autres paramètres pour donner un portrait plus complet du profil socioculturel des élèves. Pour en rendre compte, le CGTSIM a établi trois catégories : élèves nés à l'extérieur du Canada et issus de deux parents nés à l'extérieur du Canada (catégorie 1), élèves nés au Québec et issus de deux parents nés à l'extérieur du Canada (catégorie 2), élèves nés au Québec et dont un seul parent est né à l'extérieur du Canada (catégorie 3). En 2005, ce taux est de 17% pour la catégorie 1, de 24% pour la catégorie 2 et de 11% pour la catégorie 3. En d'autres termes, on pourrait dire que 51% de tous les effectifs des écoles publiques ont une origine immigrante.

Tableau II : Lieu de naissance des élèves et de leurs parents dans les cinq commissions scolaires (septembre 1998, 2001, 2005)

Année	Élèves nés à l'extérieur du Canada et issus de deux parents nés à l'extérieur du Canada		Élèves nés au Québec et issus de deux parents nés à l'extérieur du Canada		Élèves nés au Québec et dont un seul parent est né à l'extérieur du Canada	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
1998	32 137	16,40	37 358	19,06	19 743	10,07
2001	34 738	17,38	43 680	21,85	20 774	10,39
2005	32 979	17,00	45 875	23,64	20 359	10,49

Inspiré de CGTSIM, portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal-30 septembre 2005

Niveau de défavorisation socioéconomique. Pour compléter le profil socioculturel des élèves, un dernier paramètre a été considéré par le CGTSIM (2006). Il s'agit du niveau de défavorisation socioéconomique selon le lieu de naissance des élèves et de leurs parents. D'après les données, 40% des élèves nés à l'étranger, issus de parents nés à l'étranger, résident dans une zone de défavorisation et 44 % des élèves nés au Québec, dont les parents sont nés à l'étranger, vivent dans une telle zone. En fait, en consultant le tableau sur le niveau de défavorisation et d'après les données du CGTSIM (2006), plus l'élève est d'immigration récente ou du moins ses parents sont récemment arrivés au pays, plus il risque de demeurer dans une zone de défavorisation.

Le classement des écoles publiques de l'île de Montréal en fonction de la concentration socioculturelle s'établit en fonction des critères suivants :

- 1) Le nombre d'élèves inscrits dans cette école et dont le lieu de naissance et celui d'au moins un des parents est connu doit être égal ou supérieur à 50%.
- 2) La proportion des élèves inscrits dans cette école et issus d'une autre culture doit être égale ou supérieure à 50%.
- 3) Il ne s'agit pas d'une école qui a une entente avec le ministère de la Santé et des Services sociaux ni d'une école consacrée principalement aux élèves handicapés ou ayant un trouble d'apprentissage ou de comportement. (CGTSIM, 2006, p.35)

Des 440 écoles faisant l'objet du portrait socioculturel du CGTSIM (2005), 130 répondent à ces trois critères.

Nous présentons maintenant deux écoles en particulier de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI): les écoles secondaires Henri-Bourassa et Calixa-Lavallée. Ces deux établissements font partie du quartier de Montréal-Nord qui arrive en deuxième position quant au pourcentage de personnes de la communauté haïtienne qui y résident (Ville de Montréal, 2004).

École secondaire Henri-Bourassa. L'école secondaire Henri-Bourassa a déclaré, en 2005, un effectif de 2081 élèves. De ce nombre, 1311 sont nés au Québec, 20 ailleurs au Canada et 653 à l'étranger. Parmi ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada, 243 ont déclaré Haïti comme le premier lieu de naissance après le Canada, soit 11,5% de l'ensemble des élèves de cette école. Dans le même ordre d'idées, en dehors du Québec et du Canada, c'est Haïti qui est le plus souvent déclaré comme lieu de naissance du père et de la mère. En ce qui concerne la langue maternelle et la langue parlée à la maison, c'est le créole qui arrive au premier rang, si l'on considère les langues autres que le français et l'anglais.

École secondaire Calixa-Lavallée. À l'école secondaire Calixa-Lavallée, ces données sont similaires en ce qui a trait à la concentration des élèves d'origine haïtienne. Pour un effectif de 1406 élèves en 2005, 964 élèves sont nés au Québec, 3 ailleurs au Canada et 386 à l'étranger. En considérant ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada, 117 viennent d'Haïti soit 8% de la population de cette école. Il s'agit donc du premier pays de

provenance des élèves immigrants. Dans cette institution, le lieu de naissance du père et de la mère est Haïti, lorsqu'on regarde le lieu de naissance autre que le Québec et le Canada, soit 18%. Enfin, pour la langue maternelle et la langue parlée, le créole est déclaré en première position, lorsqu'on isole le français et l'anglais.

Dans cette partie, nous avons pu rendre compte de certaines caractéristiques du système scolaire québécois. Nous avons présenté le portrait socioculturel des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal et de deux écoles de celle-ci. Les données recueillies en ce sens nous permettent de saisir et de comprendre dans quel contexte s'effectue la scolarisation des élèves d'origine haïtienne. Elles orienteront la poursuite de notre recherche.

1.5 Le rendement scolaire des élèves du secondaire au Québec

La réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne étant le thème central de notre recherche, nous ne pouvons en parler sans dresser au préalable un tableau du rendement scolaire des élèves des communautés culturelles pour ensuite rendre compte d'une manière spécifique du rendement scolaire des élèves de la communauté haïtienne.

1.5.1 Le rendement au secondaire des élèves des communautés culturelles au Québec

De prime abord, à titre comparatif et comme point de repère, dressons un bref portrait de l'ensemble de la population québécoise quant au rendement scolaire, pour ensuite le comparer à celui des élèves des communautés culturelles. En considérant les résultats aux épreuves uniques de juin 2005 (MEQ, 2006), l'enseignement public affiche 83% de moyenne pour l'ensemble des épreuves. Dans la même veine, la moyenne à l'épreuve unique de français est aussi de 83%. En ce qui a trait au taux de diplomation, il serait de 71% après sept ans d'enseignement au secondaire si l'on confond, pour la cohorte de 1998-1999, ceux qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires au bout de cinq, six et sept ans. Ainsi, on constate qu'à l'enseignement public, les élèves réussissent assez bien puisque la moyenne aux épreuves uniques de juin dépasse largement la note de passage

établie par le MELS, c'est-à-dire 60% et plus. Pour ce qui est du rendement scolaire des communautés culturelles, nous allons présenter des études qui essaient de le quantifier puisque nous n'avons pas trouvé des données chiffrées relativement au nombre de diplômés et aux résultats aux épreuves uniques.

Une étude du MEQ (2002) déplore la situation scolaire des élèves immigrants fréquentant l'école secondaire. Selon cette étude, les élèves immigrants seraient en situation de grand retard scolaire. Ce concept est d'ailleurs défini comme suit par le MEQ : « (...) des jeunes qui, à leur arrivée au Québec, accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme étant en difficulté d'intégration scolaire» (MEQ, 2002, p. 2). Si le MEQ a défini ce concept, il n'en demeure pas moins que, sur le terrain et dans la pratique, il n'y a aucun outil uniforme ou standard pour le mesurer. Cette étude a été réalisée auprès de 103 écoles qui comptent 5127 élèves bénéficiant du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. De ce nombre, 341 élèves soit 7% sont en situation de grand retard scolaire. L'échantillon est composé des élèves immigrants provenant de 47 pays d'origine différents. Toutefois, cinq de ces pays d'origine se démarquent quant au haut taux d'élèves en situation de grand retard scolaire : Afghanistan, Pakistan, Inde, Bosnie-Herzégovine et Somalie.

Toujours dans la perspective de décrire le rendement scolaire des communautés culturelles, on retrouve l'enquête réalisée en 1993 par Moisset, Mellouki, Ouellet et Diambomfa (1995) sur les communautés culturelles. Celle-ci semble moins alarmiste que celle du MEQ. Il s'agit en fait d'une étude portant sur les jeunes des communautés culturelles du Québec et de leur rendement scolaire. Elle porte sur 10 communautés culturelles établies sur la base de la langue maternelle (arabe, arménienne, cambodgienne, chinoise, créole, espagnole, italienne, polonaise, portugaise et vietnamienne) en plus grand nombre dans la région métropolitaine de Montréal (Montréal-centre et Montérégie). Des adolescents de 3^e, 4^e et de 5^e secondaire ont participé à cette étude à raison de 200 candidats par niveau. Les auteurs ont catégorisé le rendement scolaire des élèves selon trois types : fort, 80% et plus; moyen, entre 79 et 70% inclusivement et faible, 69 % et moins (alors que, rappelons-le, la note de passage selon le MELS est de 60% et plus). La mesure du rendement scolaire s'établit à partir de la moyenne générale

obtenue l'année antérieure (1991-1992), la moyenne dans les matières dites de base (le français, les mathématiques et l'anglais) et dans les matières obligatoires pour un niveau donné.

Voici donc ce qu'il en est de certains résultats de cette recherche. De manière générale, c'est-à-dire toutes communautés culturelles et toutes matières confondues, 98% des répondants ont un rendement supérieur ou égal à 60%. De manière détaillée : 37% des élèves ont un rendement fort, 44% un rendement moyen et 17% un rendement faible. 2% des participants ont un rendement en deçà de 60%. Lorsque les résultats de l'étude de Moisset et *al.* (1995) sont appréhendés selon les différentes matières, on note des disparités. Aussi, si nous considérons le rendement à l'épreuve de français, les résultats se présentent comme suit: 22% des élèves ont un rendement fort, 35% un rendement moyen et 42% un rendement faible (dont 11% ont une note inférieure à 60%). Du point de vue du lieu de naissance des répondants, le rendement fort domine chez ceux qui sont nés au Québec et en Europe, le rendement moyen est plus concentré chez ceux qui sont nés au Québec et en Amérique Latine et enfin, le rendement faible est en plus grande importance chez ceux qui sont nés en Amérique Latine et ceux qui sont nés aux Antilles. Toutefois, il faut garder une certaine réserve quant à ces derniers résultats puisque la catégorie des personnes nées au Québec peut regrouper des répondants des dix communautés ayant participé à cette étude.

En fait, l'étude de Moisset et *al.* (1995), tout en nous fournissant certaines données sur le rendement scolaire des communautés culturelles, nous amène à nuancer notre perception des résultats. Il est vrai qu'en donnant ses résultats selon différents angles, on est à même de considérer la complexité de l'évaluation de la réussite scolaire des communautés culturelles dont il n'est pas facile de rendre compte.

1.5.2 Le rendement scolaire des communautés noires

D'après une récente étude sur *la réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*, le rendement scolaire des jeunes de ces communautés serait faible, et ce particulièrement pour certaines communautés noires plus que d'autres (McAndrew, Ledent et Ait-Said, 2005). Cette étude a été menée dans les régions de Montréal, Laval et

Montérégie, auprès de commissions scolaires francophones et anglophones. Les participants des communautés noires sont répartis en cinq sous-groupes : les élèves noirs francophones originaires des Antilles, les élèves noirs anglophones originaires des Antilles, les élèves noirs créolophones originaires des Antilles, les élèves noirs francophones originaires de l'Afrique et les élèves noirs anglophones originaires de l'Afrique. Les résultats sont donnés en fonction de ces sous-groupes originaires de pays différents (voir annexe 2).

Sur le plan méthodologique, trois cohortes d'élèves ayant intégré le secondaire I en 1994, en 1995 et en 1996, ont été suivies de la première secondaire jusqu'au collégial pour rendre compte de leur rendement scolaire. Ce dernier est décrit en tenant compte de deux indicateurs principaux, le cheminement scolaire et les résultats scolaires aux épreuves ministérielles. En outre, des indicateurs plus spécifiques sont utilisés par les auteurs pour rendre compte du rendement scolaire. Il s'agit des indicateurs suivants : l'âge à l'arrivée au secondaire, le retard scolaire accumulé en troisième secondaire, l'identification comme élève handicapé ou élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), le taux de diplomation, le type de formation, les résultats aux épreuves ministérielles, l'accès et la langue d'enseignement au collégial, le taux de diplomation au collégial et le type de diplôme. Par ailleurs, les auteurs ont comparé les résultats des élèves des communautés noires aux résultats des élèves issus de l'immigration avec ceux de l'ensemble des élèves qui fréquentent les écoles secondaires publiques francophones ou anglophones (voir annexe 2).

Loin de nous la prétention de rendre compte de tous les résultats de la recherche de McAndrew et *al.* (2005) pour chaque sous-groupe et pour chacun des indicateurs, étant donné les contraintes que nous impose le contexte de notre travail et étant donné que notre étude porte sur les élèves d'origine haïtienne au secteur public francophone. Nous ne brosserons qu'un portrait global des données qui nous semblent les plus pertinentes dans le cadre de notre recherche au secteur francophone. D'ailleurs, 86,9% des participants de la recherche de McAndrew et *al.* (2005) fréquentent le système scolaire de langue française. Dans ce contexte, nous relèverons les données qui concernent le lieu de naissance des élèves, les résultats aux épreuves uniques de juin en français, le taux de

diplomation au secondaire et l'accès au collégial. Bien que nous limitons ici la présentation de certaines informations, nous vous référons à la recherche dans sa globalité afin d'avoir des résultats détaillés, mais aussi tous les éléments en main en vue d'une compréhension plus approfondie.

En ce qui a trait au lieu de naissance des élèves des communautés noires, 61,2 % d'entre eux sont nés à l'extérieur de la province de Québec. Par ailleurs, dans les sous-groupes, ce sont les élèves noirs francophones originaires des Antilles qui sont majoritairement nés au Québec (75,4%) alors que c'est la situation inverse chez les élèves créolophones originaires des Antilles qui sont plus nombreux à être nés hors du Québec (83,7%).

Sur le plan du rendement scolaire, de manière générale, que ce soit en les comparant aux élèves issus de l'immigration ou à l'ensemble de la population scolaire, les élèves des communautés noires ont un rendement scolaire plus faible. Ainsi, concernant les résultats aux épreuves uniques de juin pour le français comme langue d'enseignement, les élèves des communautés noires ont plus de difficulté, même si un grand nombre d'entre eux réussissent cette épreuve. En effet, 79,8% d'entre eux sont en réussite en français écrit alors que, pour les élèves issus de l'immigration et ceux de l'ensemble de la population, ce taux est respectivement de 85,1% et de 89,6%. C'est la même situation qui se présente en ce qui a trait à la moyenne obtenue en français écrit comme langue d'enseignement : les élèves des communautés noires ont une moyenne de 70%, ceux issus de l'immigration ont une moyenne de 73,4% et ceux de l'ensemble de la population de 76,2%. Si, de manière générale, les résultats des élèves noirs se démarquent des deux groupes témoins, c'est encore plus dramatique si on regarde les résultats obtenus par certains sous-groupes des communautés noires. Les résultats les plus faibles sont obtenus par les créolophones et les anglophones originaires des Antilles, qui ont respectivement une moyenne de 67,6% et de 65,5%.

Au secteur français, le taux de diplomation des élèves des communautés noires est inquiétant puisque, après sept ans, ce taux s'avère très faible comparativement aux deux groupes témoins. Effectivement, il est de 51,8% pour les communautés noires, de 57,4% pour les élèves issus de l'immigration et de 69% pour l'ensemble de la population.

Toutefois, l'écart semble se réduire avec le temps entre les élèves des communautés noires et les deux groupes témoins puisqu'il est plus grand si on compare les données sur une période de scolarité plus courte. De manière plus spécifique, dans les cinq sous-groupes, après sept ans de scolarité, les élèves francophones originaires des Antilles et originaires de l'Afrique qui ont le taux le plus élevé de diplomation, soit 65,4% et 62,3%. Le taux le plus faible quant à lui est maintenu par les élèves créolophones et anglophones originaires des Antilles avec un taux de 39,5% et de 41,2%.

Ce faible taux de diplomation des élèves des communautés noires influence l'accès au collégial. Ces élèves sont donc globalement moins nombreux au collège, avec un taux d'accessibilité de 47% tandis que ce taux est de 52,8% chez les élèves issus de l'immigration et de 54,8% pour les élèves de l'ensemble de la population. Par ailleurs, dans les sous-groupes des communautés noires, les élèves francophones originaires des Antilles et originaires de l'Afrique sont plus nombreux au collège alors que les élèves créolophones et anglophones originaires des Antilles sont moins nombreux.

En somme, cette recherche de McAndrew et *al.* (2005) nous donne un premier regard sur le rendement scolaire des élèves des communautés noires. À travers notre lecture, nous avons ciblé des éléments spécifiques dans le contexte de notre travail. Les résultats relevés et les conclusions des auteurs permettent de constater que le rendement scolaire des élèves des communautés noires est préoccupant. Il l'est davantage pour certains sous-groupes de ces communautés. Ainsi, les élèves francophones originaires des Antilles ont des résultats plus positifs alors que les élèves créolophones et les élèves anglophones originaires des Antilles ont systématiquement les résultats les plus négatifs. En fait, les auteurs vont jusqu'à déclarer que :

L'élève « à risque » typique au sein des communautés noires est, en effet, un garçon créolophone ou anglophone d'origine antillaise, né hors du Québec, arrivé en secondaire en cours de scolarité secondaire et fréquentant un établissement de la région de Montréal. (McAndrew et *al.* 2005, p.59-60).

Cette citation donne des pistes quant aux éléments à considérer et à mettre en priorité dans le soutien scolaire des élèves des communautés noires. Nous prendrons en considération certains éléments relevés dans le cadre de cette recherche puisque notre

objet d'étude, les élèves d'origine haïtienne, peut se retrouver aussi bien dans le sous-groupe des francophones originaires des Antilles (en situation dite plus favorable sur le plan du rendement scolaire) que dans le sous groupe des créolophones originaires des Antilles (dit en situation défavorable sur le plan du rendement scolaire). En outre, étant donné que chacun des cinq sous-groupes embrasse différents pays alors que les résultats ne distinguent pas ces pays en question, nous ne pouvons donc pas extraire des données qui concernent uniquement les élèves d'origine haïtienne.

1.5.3 Le rendement scolaire des élèves de la communauté haïtienne

Dans cette partie, nous verrons d'abord sous quels aspects les auteurs témoignent du rendement scolaire des élèves d'origine haïtienne, ensuite nous terminerons en fournissant certaines données chiffrées quant à leur rendement scolaire.

Tout d'abord, c'est en 1972 que les commissions scolaires et les responsables du MEQ ont réalisé que des Haïtiens étaient en difficulté d'adaptation scolaire et en situation d'échec scolaire dans le système scolaire québécois. Par ailleurs, cette situation problématique était présente chez les jeunes de la première génération, c'est-à-dire ceux qui sont nés en Haïti, et non chez les jeunes de la deuxième génération, qui, d'autre part, sont nés au Québec ou ailleurs au Canada (Pierre-Jacques, 1981). C'est pour mieux comprendre cette situation problématique que les auteurs traitent du rendement scolaire de cette communauté. Dès lors, les résultats des recherches seront analysés dans cette optique de première ou de deuxième génération. Par la suite, elle évoluera en considérant le volet élèves haïtiens scolarisés avant leur arrivée au Québec en français avec une certaine stabilité dans l'histoire scolaire et ceux qui ont été scolarisés en créole, souvent à la campagne et de manière interrompue. Dans ce dernier cas, c'est la variable langue qui sera prise en considération et non plus uniquement celle du lieu de naissance pour aborder le rendement scolaire des élèves haïtiens.

Pour notre part, d'après la revue de la littérature scientifique effectuée sur la communauté haïtienne, la prise en compte de certaines variables s'est accrue puisque nous pouvons regrouper les études des auteurs sur le rendement scolaire de cette communauté selon

deux grands axes d'analyse : «langue du pays d'origine)/ langue du pays d'accueil» et «le système scolaire du pays d'origine/système scolaire du pays d'accueil».

Dans le classement des élèves haïtiens, les intervenants des commissions scolaires et des écoles considèrent d'entrée de jeu que ces élèves sont de langue française, qu'ils n'ont ni des besoins particuliers quant à la communication par le médium de la langue française, ni le besoin d'être francisés en classe d'accueil. En fait, dans la majorité des cas, les acteurs scolaires voient Haïti comme un pays francophone (Dejean, 1978; Pierre-Jacques, 1981; Lamarre-Sylvain, 1990). Pourtant, Dejean (1978) appelle à la prudence en indiquant que même si le créole et le français sont les deux langues officielles du pays, la langue maternelle de la majorité des Haïtiens (95%) demeure le créole et le français est la langue d'enseignement de ceux qui accèdent à la scolarisation. Des distinctions entre ces deux langues seront davantage développées dans le cadre conceptuel, car nous croyons qu'elles seront tout à fait pertinentes pour le bon déroulement de notre recherche.

En général, qui dit immigration dit, entre autres, changement de pays, de modes de vie, de perspectives et bien entendu de culture. Dans le cas qui nous concerne, ce sont les différences entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois qui seront abordées. Si bien des auteurs ont traité cet aspect dans leurs recherches, c'est Dejean (1978) qui l'a le plus détaillé. Il relève six grandes différences entre les deux systèmes qui vont des matières enseignées et prioritaires au type d'élèves qu'on y retrouve. Ces différences expliqueraient en grande partie le faible rendement scolaire des élèves haïtiens dans le système scolaire québécois. Nous approfondirons cet axe dans le cadre conceptuel.

Un autre auteur va dans le même sens que Dejean (1978), il s'agit de Pierre-Jacques (1981). Toutefois, tout en s'accordant aux propos de Dejean, il nous invite à nuancer notre point de vue pour éviter de considérer seulement les différences pouvant exister entre la culture d'origine et la culture d'accueil. Il serait plus avantageux, selon lui, de voir cela de manière plus large à travers trois types de relation dans lesquels l'élève haïtien peut se trouver. Il s'agit des relations suivantes : école-groupe ethnique de l'enfant, groupe minoritaire-groupe majoritaire et enseignant-enfant d'une minorité

culturelle. Ce sont ces relations qui influencent le rendement scolaire de l'élève haïtien. Ainsi, les conclusions de Dejean (1978) et de Pierre-Jacques (1981) s'inscrivent dans l'axe « système scolaire du pays d'origine\systeme scolaire du pays d'accueil» pour expliquer le faible rendement scolaire des élèves haïtiens.

En somme, plusieurs recherches fournissent des données sur l'ensemble des communautés culturelles. Par contre, quand nous cherchons des données précises sur chacune des communautés culturelles par rapport au rendement scolaire, les études se font plus rares et moins détaillées. Nous intéressant à la communauté haïtienne, nous avons cherché des données par rapport aux immigrants, aux communautés culturelles, aux Noirs et aux Haïtiens. Plus nos recherches étaient spécifiques, moins nombreuses étaient les études. Nous avons réalisé très rapidement que quelques auteurs seulement avaient étudié plus en profondeur la communauté haïtienne et le rendement scolaire des jeunes de cette communauté. Les grands auteurs sont entre autres: Dejean (1978), Pierre-Jacques (1981), Lammarre-Sylvain (1990) et plus récemment Thésée (2004) et McAndrew et *al.* (2005). Ce petit nombre d'auteurs et d'études concernant la communauté haïtienne nous montre en quoi notre étude est pertinente. Ces auteurs se sont jusqu'à maintenant penchés sur le faible rendement scolaire des élèves de la communauté haïtienne et des conséquences qui en découlent. Pour notre part, nous voulons nous concentrer sur ceux qui sont en situation de réussite scolaire et, ainsi, tenter de trouver des pistes de solutions qui pourraient favoriser la réussite d'un plus grand nombre de ces élèves. Ainsi, notre recherche apportera sa contribution, aussi minime soit-elle, à la compréhension de la trajectoire scolaire de ces élèves en situation de réussite.

1.6. Pertinence de la recherche

Depuis quelques décennies, il y a de plus en plus d'études portant sur la motivation scolaire, la persévérance scolaire, les élèves à risque, le retard scolaire, l'échec scolaire, l'abandon scolaire. Cet engouement pour ces termes s'explique par la préoccupation de la faible diplomation des élèves fréquentant l'école secondaire au Québec (MEQ, 2004). En travaillant sur ces concepts, les chercheurs et les acteurs du milieu éducatif tentent de

trouver des éléments qui pourraient expliquer ce phénomène et de trouver des solutions pour favoriser un plus haut taux de réussite scolaire.

C'est d'ailleurs dans la perspective de mieux comprendre et d'agir sur des situations difficiles associées au milieu défavorisé chez les élèves d'origine haïtienne que s'est tenu, en avril 2005, une Journée d'étude sur *La réussite scolaire des jeunes québécois d'origine haïtienne*. Le Conseil national des citoyennes et des citoyens d'origine haïtienne a lancé ce projet qui fut soutenu par des représentants des commissions scolaires francophones de la région métropolitaine de Montréal.

Pour notre part, ce sont d'abord nos expériences, comme étudiante et enseignante par la suite, qui nous ont amenée à constater que la communauté haïtienne est ciblée quand on parle d'élève à risque, de décrochage scolaire, et que les élèves de cette communauté sont surreprésentés dans les classes de cheminement particulier. De plus, une revue de la littérature scientifique a révélé que cette communauté connaît un taux de chômage élevé. Tout en partageant une certaine préoccupation quant à la situation scolaire de certains jeunes de la communauté, nous avons jugé pertinent d'explorer la situation de réussite scolaire d'autres jeunes de la communauté.

Comme chercheuse d'origine haïtienne, nous sommes interpellée de manière privilégiée par le problème de recherche, mais nous nous engageons dans une démarche de rigueur scientifique avec toute la distance nécessaire dans la cueillette des données, leur présentation, leur analyse et leur interprétation. C'est dans cette optique que nous identifions la question générale et les questions spécifiques de notre problème de recherche.

1.7 Question de recherche

La question générale de recherche est la suivante :

- Qu'est-ce qui structure la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite selon le point de vue de divers protagonistes (élèves, parents, enseignants-intervenants, etc.)?

Les questions spécifiques sont les suivantes :

1. À quels facteurs les protagonistes tels que les élèves d'origine haïtienne, les parents, les enseignants-intervenant et d'autres personnes de l'entourage des élèves, associent-ils la réussite scolaire de ces élèves?
2. Que peut-on dégager de l'analyse des trajectoires scolaires d'élèves en situation de réussite scolaire ?
3. Existe-t-il un profil unique de réussite ou des profils variés?

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

À présent que nous avons assis la problématique de la recherche, nous sommes plus outillée pour déterminer les concepts clés de notre recherche et pour réaliser une synthèse des écrits concernant spécifiquement le rendement scolaire des jeunes d'origine haïtienne. Dans ce chapitre relatif au cadre conceptuel, nous élaborons et présentons des définitions de l'élève d'origine haïtienne et de la trajectoire scolaire. Pour compléter le cadre conceptuel, nous avons recours à deux types de recherche. Le premier type porte sur la réussite scolaire d'élèves immigrants dans une perspective qualitative. Le deuxième type de recherche a trait à l'échec scolaire ou à d'autres difficultés que rencontrent ces élèves. Ces études nous orientent sur les facteurs qui peuvent favoriser ou nuire à leur réussite scolaire.

2.1 Adolescents d'origine haïtienne

Dans une recherche sur les jeunes de la communauté haïtienne, Potvin (1997) a établi deux catégories : 1) une personne de la première génération est née en Haïti; 2) une personne de la deuxième génération est née au Québec et l'un des deux parents est né en Haïti. Nous ne rentrerons pas dans le débat sur la durée et les conditions de la revendication ou de l'assignation de l'identité culturelle. Dans le cadre de notre travail, nous parlons d'élèves d'origine haïtienne en faisant référence à ceux de la première et de la deuxième génération.

2.2 À propos de trajectoire scolaire

Dans la revue de la littérature relative à des recherches traitant de parcours scolaire, de trajectoire scolaire et de trajectoire de réussite scolaire, nous n'avons pas trouvé de définition de ces concepts. En fait, les auteurs donnent les indicateurs du concept de trajectoire scolaire sans le définir. Les documents de références du MELS formalisent une certaine conception de la trajectoire scolaire que nous présenterons plus loin. Cependant, les enjeux que notre recherche veut cerner ont besoin d'une définition plus large. Ainsi, nous avons décidé de formuler une définition générale de la trajectoire scolaire dans le cadre de notre recherche. Une telle définition permettra d'identifier clairement ce dont on

parle et nous permettra dans un deuxième temps de mieux recueillir et de mieux analyser les données suite à l'expérimentation.

Avant d'élaborer notre propre définition de la trajectoire scolaire, voyons les indicateurs qu'a retenus un auteur pour la décrire. Nous avons consulté différentes études qui traitent de la trajectoire scolaire, mais nous avons conservé celle de Tremblay (1998). Cette étude a été retenue parce qu'elle nous semble plus complète et beaucoup plus détaillée que les autres. De plus, cette auteure aborde non seulement la trajectoire scolaire, mais aussi la trajectoire familiale et la trajectoire professionnelle. À travers sa recherche portant sur la *Socialisation et cheminement professionnel d'enseignantes et de directrices du primaire. Histoire de vie et trajectoires professionnelles*, Tremblay (1998) présente différents indicateurs de la trajectoire scolaire en utilisant deux synonymes de ce concept soit le cheminement scolaire et l'itinéraire scolaire. En fait, pour parler de trajectoire, de quelque type que ce soit, on demande aux participants de se raconter, de raconter leur histoire par rapport à un certain thème. Dans le cas qui nous concerne, nous rendrons compte des données de Tremblay (1998) qui portent sur le volet scolaire.

Dans l'ordre qui suit ou encore avec certaines variantes, le sujet est questionné sur des informations générales (prénom, nom, âge, dernière année complétée, année en cours et pour les sujets d'origine immigrante, on demande la date d'arrivée au Canada ou au Québec). Ensuite, l'on passe aux questions un peu plus spécifiques qui portent sur son expérience scolaire : déroulement de sa vie scolaire de son entrée à l'école jusqu'à l'arrêt de ses études, durée de sa scolarité, rendement scolaire en terme qualitatif et quantitatif, difficultés rencontrées sur le plan social ou sur le plan cognitif, relation avec ses enseignants et ses pairs, fonctionnement de l'école, son implication dans les activités parascolaires et hors scolaires, etc. On en profitera pour recueillir des informations sur ses perceptions par rapport à l'école (rôle, utilité, etc.) ainsi que sur ce qui l'a amené ou l'amène à s'engager dans sa scolarité. Enfin, le participant est souvent sollicité sur un volet plus personnel qui n'est pas en lien direct avec son vécu scolaire, mais qui peut influencer celle-ci, le volet familial. Cet élément prend forme comme suit : relation entre les membres de la famille (le plus souvent entre les parents et l'école), les valeurs véhiculées dans la famille par rapport à l'éducation, l'implication des membres de la

famille dans la vie scolaire de l'élève (aide dans les devoirs et les leçons entre autres). Ce sont ces différents indicateurs qui, selon Tremblay (1998), renseignent sur la trajectoire scolaire d'une personne et qui influencent par la suite les orientations professionnelles et, par conséquent, la trajectoire professionnelle de celle-ci.

À la lumière de ces indicateurs, nous poursuivons notre démarche pour créer notre propre définition.

2.2.1 Une définition générale de trajectoire scolaire

Étant donné que le terme parcours est souvent utilisé comme synonyme de trajectoire, nous relevons la définition de ces deux mots dans le dictionnaire Le Petit Robert (2000). Le mot 'trajectoire' est défini comme suit: « Courbe ayant une propriété donnée». Dans le cas du mot parcours, nous avons retenu deux définitions : 1. «Chemin pour aller d'un point à un autre», 2. «Suite des activités et des décisions qui caractérisent la vie d'une personne». Nous avons conservé le concept de trajectoire, car cela nous fait davantage penser à un chemin, c'est-à-dire celui qu'un élève doit suivre pour évoluer sur le plan scolaire.

Ensuite, nous nous sommes inspirée des deux définitions du dictionnaire mentionné précédemment et de l'expérience sur le terrain, afin de créer notre propre définition d'une trajectoire scolaire. Voici donc la définition que nous en avons formulée en relation avec le contexte de notre recherche : « Il s'agit du chemin ou des étapes parcouru (es) par un élève suite à des activités et à des décisions prises depuis son entrée en première année à l'école primaire jusqu'à la fin de ses études secondaires ».

Rappelons que la première année du primaire est la première année scolaire obligatoire et que l'élève est tenu par la loi à une fréquentation scolaire jusqu'à 16 ans. La fin des études secondaires est sanctionnée par l'obtention du DES (Diplôme d'études secondaires).

2.2.2 Les trajectoires scolaires formalisées par le MELS

Les définitions qui suivent ont été formulées en fonction que l'élève ait suivi totalement ou en partie le programme de formation du MELS et en fonction des résultats obtenus d'une année scolaire à une autre. De sorte que, la trajectoire scolaire d'un élève peut prendre plusieurs formes : celle de réussite où il passe d'un niveau à l'autre en suivant le curriculum, celle à risque ou de suspension de la démarche où il accumule des retards dans quelques matières scolaires et celle d'échec où il accumule deux ans ou plus de retard.

En terminant, nous voulons spécifier qu'un élève peut passer d'une trajectoire à une autre selon sa situation scolaire dans un temps donné puisqu'il s'agit d'un processus dynamique. Qu'en est-il de la trajectoire normale ou de la trajectoire scolaire attendue? Si on se fie au fait que l'école est obligatoire à partir de la première année du primaire (six ans au 30 septembre), que l'école est obligatoire jusqu'à 16 ans et qu'au Québec le marché de l'emploi et la société visent comme minimum un diplôme de secondaire V (DES), c'est à 17 ans que devraient se terminer les études minimales d'un élève (MEQ, 2004). Alors, la «normale» serait un élève qui entre en première année à six ans, qui passe d'une année à l'autre et qui termine sa scolarité (obtention du DES) à 16 ou 17 ans. Les trajectoires étant définies, voyons maintenant ce qu'il en est de la définition de la réussite scolaire.

2.3 La réussite scolaire

La réussite scolaire étant un des thèmes dominants de notre recherche, nous lui consacrons cette section. Nous présentons d'abord sa définition dans le contexte de notre étude puis nous décrivons des facteurs de réussite documentés par la littérature et nous concluons par la présentation d'une typologie de réussite.

2.3.1 Définition

Nous considérerons comme étant en situation de réussite scolaire tout élève ayant, pour les années antérieures et en cours, une note supérieure ou égale à 65% dans les matières

de base (français, mathématiques et anglais) et dans les matières obligatoires (selon ce qui est prescrit par le MELS pour un niveau donné). Étant donné que 60% est la note minimale, que le système informatique et administratif scolaire met 60% à un élève dont la note est 58 ou 59%, nous avons décidé de considérer 65% comme note de référence pour le choix des élèves en situation de réussite. En outre, nous ne voulons pas aller au-delà de cette note, afin d'avoir accès à un échantillon plus large d'élèves en situation de réussite. Enfin, nous avons considéré l'aspect strictement quantitatif pour le repérage des élèves en réussite scolaire, car c'est le seul indicateur que considère le système éducatif québécois pour sanctionner les études.

À présent que nous avons indiqué ce qu'il en est de la façon de quantifier la réussite scolaire, il nous a semblé pertinent, pour une vision beaucoup plus globale, d'aborder le concept de réussite dans une perspective plus qualitative.

2.3.2 Les facteurs de réussite scolaire

Dans une étude traitant des différents modèles de collaboration familles-écoles, Vatz-Laaroussi, Lévesque, Kanouté, Rachédi, Montpetit & Duchesne (2005) ont identifié, dans le rendement scolaire des élèves immigrants à Montréal et à Sherbrooke, des facteurs de réussite scolaire. Dans un premier temps, nous décrivons ces facteurs et ensuite nous présentons une typologie de la réussite élaborée par ces auteures.

Vatz-Laaroussi et *al.* (2005) en sont venus au constat que les différentes voies de réussite s'élaborent à partir de la mobilisation des acteurs, du groupe d'appartenance culturelle et de l'institution dans lesquelles ces voies prennent forme. Au premier plan, c'est la mobilisation du jeune qui est mentionnée. Ce dernier s'engage dans des voies de réussite par ses caractéristiques personnelles, ses qualités personnelles, sa motivation, sa capacité de se mettre en projet, ses stratégies d'apprentissage, sa maîtrise du français et par son apprentissage de la langue maternelle ou son niveau de maîtrise de celle-ci (des études ont montré qu'une collaboration s'opère entre les langues de sorte qu'en maîtrisant une première, l'apprentissage des autres se fait à partir de cette dernière). Ces éléments abondent dans le même sens que les enseignants à savoir que l'élève est au cœur de ses apprentissages, et par conséquent, responsable de sa réussite.

Tout en prônant la responsabilité des élèves dans leur cheminement scolaire, l'étude Vatz-Laaroussi *et al.* (2005) accorde aussi une grande importance à celle de la famille. Celle-ci est considérée au sens large, telle qu'elle est reconnue dans plusieurs communautés culturelles. Contrairement au modèle familial dominant au Québec, la famille d'origine immigrante est élargie et peut englober d'autres personnes que le père, la mère et la fratrie. Ainsi, la mobilisation pour la réussite scolaire du côté de la famille est portée par deux types de réseaux complémentaires. Le réseau familial mobilise différentes ressources pour favoriser la réussite de l'enfant, pour l'encourager et le rendre fier de ses succès. Le réseau communautaire offre différents services aux jeunes tels que l'aide aux devoirs et des activités ludiques, c'est-à-dire qui se rapportent au jeu. Il offre également aux parents des services tels que : démarches administratives, interprétariat et interprétation, cours de langues, médiation, accompagnement et représentation dans la collaboration école-famille. Ce sont surtout les organismes communautaires qui occupent cette fonction.

Un autre type de mobilisation passe par l'école qui doit jouer un rôle d'informateur auprès des familles (Hohl, 1996). Mais pour diverses raisons, les informations ne sont pas reçues par les parents. D'ailleurs, la plupart des élèves en situation de réussite dans l'étude de Vatz Laaroussi *et al.* (2005) sont ceux dont les parents connaissent le fonctionnement du système scolaire québécois et lui font confiance. Toujours relevant de l'institution scolaire de l'enfant, les élèves en réussite sont ceux dont on reconnaît les acquis, dont les parents participent et comprennent les évaluations ainsi que les orientations scolaires. À ce niveau, enseignants et parents déplorent le système de classement des élèves selon l'âge et non pas selon les acquis, en ce qui concerne les élèves immigrants. Cette lacune du système a été soulignée par différents auteurs (Dejean, 1978; Pierre-Jacques, 1981; Lamarre-Sylvain, 1990; Hohl, 1996; Vatz Laaroussi *et al.* 2005).

Enfin, un dernier agent de mobilisation est pris en compte, il s'agit de l'enseignant(e) (nous utilisons le féminin étant donné la présence prédominante des femmes en enseignement). Toujours selon l'étude de Vatz-Laaroussi *et al.* (2005), la présence de l'enseignante, surtout celle de la classe d'accueil pour un nouvel arrivant, est essentielle

pour les élèves et les parents puisqu'elle est le premier transmetteur d'informations de tout ordre. L'enseignante type des élèves qui réussissent se rend disponible pour les parents. De manière plus générale, la mobilisation personnelle et professionnelle du corps enseignant favoriserait la réussite des élèves en tenant compte de leur caractère à la fois global et unique. En fait, la présence d'un lien entre l'élève et son enseignante est déterminante dans la majorité des cas de réussite, et ce, peu importe la façon dont les parents collaborent avec l'école. Nous venons de voir comment l'institution scolaire et les acteurs des différents milieux de vie de l'enfant (familial, scolaire, communautaire) peuvent se mobiliser pour favoriser la réussite des élèves. Qu'en est-il maintenant de la catégorisation de cette réussite?

2.3.2 Typologie de réussite

Nous terminons cette perspective qualitative de la réussite scolaire par une typologie des cas de réussite dans l'étude de Vatz-Laaroussi *et al.* (2005). Selon ces auteures, l'analyse des cas de réussite d'élèves immigrants a fait ressortir trois catégories de réussite. La première constitue celle inscrite dans la continuité familiale (continuité). Dans cette catégorie, la réussite est une tradition familiale : étudier imprègne la culture de la famille. La deuxième catégorie est celle de la réussite comme outil de promotion sociale (promotion). Dans ce cas, elle est vue comme une opportunité, un moyen pour une mobilité sociale ascendante. Enfin, dans la troisième catégorie, la réussite scolaire se réalise pour la famille (famille).

En définitive, la définition du concept de réussite scolaire nous donne une bonne piste en vue du recrutement des candidats sur le terrain de recherche. Les facteurs de réussite et la typologie de réussite nous guident dans la cueillette et l'analyse des données.

Nous venons de compléter le volet des définitions de concepts clés de notre travail ainsi que la présentation d'une recherche qualitative sur la réussite scolaire d'élèves immigrants. Pour compléter le cadre conceptuel, nous avons analysé d'autres études sur les difficultés scolaires des élèves d'origine haïtienne. À l'issue de cette analyse, nous avons dégagé deux axes d'analyse pertinents qui décrivent le rendement scolaire. Il est maintenant temps d'élaborer sur les deux axes d'analyses selon lesquels des auteurs

décrivent le rendement scolaire d'élèves d'origine haïtienne. Nous avons regroupé les études des chercheurs d'après ces deux axes : l'axe «langue maternelle ou du pays d'origine/langue du pays d'accueil» et l'axe «système scolaire du pays d'origine/système scolaire du pays d'accueil».

2.4 L'axe «langue maternelle ou du pays d'origine/langue du pays d'accueil»

Premièrement, l'axe le plus souvent développé par les auteurs est celui de la langue maternelle de l'élève d'origine haïtienne ou langue du pays d'origine/langue du pays d'accueil. Dans la recension des écrits, c'est Dejean (1978) qui décrit le mieux cet axe. D'après lui, le problème du rendement scolaire des élèves de la communauté haïtienne n'est pas simplement attribuable au fait que la langue maternelle de la majorité des Haïtiens est le créole alors qu'au Québec la langue maternelle et majoritaire est le français. Il réside plutôt dans le statut particulier du français en Haïti. Le français y est à la fois la deuxième langue officielle et la langue d'enseignement. Toutefois, il y a tout un enjeu autour de son statut. Cet enjeu prend son origine dans les circonstances historiques et sociales où, suite à sa colonisation par les Français, le peuple a gardé des traces indélébiles de son asservissement à la France. Le français constitue une de ces traces. Voilà pourquoi Dejean nous dit que, même si le créole demeure la langue maternelle, connue et parlée par la majorité du peuple, la maîtrise du français est encore considérée comme un signe d'intelligence, voire de démarcation entre les mieux nantis et les milieux pauvres.

La distinction entre ces deux langues est si forte que certaines personnes d'origine haïtienne vont jusqu'à déclarer que leur langue maternelle est le français alors que, même si elles l'ont appris à l'école, elles ne le parlent pas couramment. Aujourd'hui encore, ces données sont d'actualité puisque, selon les intervenants scolaires et selon le MELS, les parents d'élèves immigrants haïtiens déclarent le français comme langue maternelle pour leurs enfants alors qu'au moment de communiquer dans cette langue ils balbutient des phrases incompréhensibles où le créole est mêlé à quelques mots de français. Nous verrons lors du développement du deuxième axe, pourquoi, même si le français est la

langue d'enseignement, des élèves d'origine haïtienne n'en ont qu'une piètre maîtrise à l'oral. Dans ce contexte, on verra toute la problématique qui entoure le créole et le français en Haïti ainsi que ses répercussions sur la scolarité des élèves d'origine haïtienne au Québec

2.5 L'axe «système scolaire du pays d'origine/système scolaire du pays d'accueil»

Dans le développement de ce deuxième axe, nous considérons essentiellement les données de l'étude de Dejean (1978) qui porte sur *Les Haïtiens au Québec*. Malgré le fait que cette étude date bientôt de deux décennies, nous l'avons retenue puisque dans la revue de la littérature scientifique traitant des différences entre le système scolaire d'ici et celui qui est en cours en Haïti, elle est la seule qui approfondit autant les différences entre les deux systèmes d'éducation en les comparant l'un à l'autre. Dejean (1978) rend compte de six grandes différences. Dans le cadre de notre travail, nous les répartissons en deux sous-catégories : l'enseignement et l'apprentissage, la relation école-famille.

Les différences que développe Dejean (1978) sont relatives puisque, aussi bien le système scolaire québécois que le système scolaire haïtien ne sont pas statiques, mais ils évoluent tous deux dans l'espace et dans le temps. Alors, en 2005, il est certain que, de part et d'autre, il y a des évolutions par rapport aux différences que nous développons dans notre travail. Il n'en demeure pas moins que cette recherche de Dejean (1978) nous aide à comprendre l'ampleur du changement de contexte scolaire et social que connaissent parfois les élèves d'origine haïtienne. Nous pouvons présumer que, même pour certains élèves d'origine haïtienne nés au Québec, la compréhension que les parents ont de la scolarité reste marquée par le système scolaire haïtien, et que cette compréhension a un impact sur la réussite scolaire. Voyons à présent ces différences qui se situent sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage et de la relation entre l'école et la famille.

2.5.1 Enseignement et apprentissage

Dans cette section, nous verrons six différences entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois qui peuvent influencer sur le rendement des élèves d'origine haïtienne. Il s'agit de 1) la place des sciences et des mathématiques, 2) la gestion de classe, 3) la langue, 4) l'évaluation, 5) la discipline et 6) le classement des élèves.

La première différence identifiée est le retard du système scolaire haïtien dans les sciences et les mathématiques. Ce retard se poursuit même une fois que les élèves sont dans le système scolaire québécois. Une étude de Thésée (2004), portant sur *Le rapport au savoir scientifique en contexte d'acculturation : application à l'étude de l'expérience en sciences d'élève d'origine haïtienne*, fait les mêmes constats que Dejean (1978) par rapport aux sciences. En Haïti, l'accent est mis sur la langue écrite, le grec, le latin et la géométrie alors que la société québécoise est en avance sur les sciences et les mathématiques, lesquelles sont favorisées dans la scolarisation.

La deuxième différence concerne la gestion de classe, les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement. En Haïti, les élèves sont considérés plus passifs dans l'apprentissage. La recherche sur le contenu des apprentissages est effectuée par les enseignants qui ne donnent que des cours magistraux et les évaluations se centrent plus sur la mémorisation des notions enseignées. Au Québec, les élèves sont dits plus actifs car ils font des recherches sur fiches pour en réaliser des apprentissages, ils ont peu de cours magistraux et l'évaluation des apprentissages est plus axée sur la compréhension et l'analyse.

La troisième différence tient essentiellement au volet linguistique. En Haïti, la langue maternelle est le créole et la langue d'enseignement, le français. Dans l'enseignement du français, l'accent est mis sur la grammaire et sur l'écrit, de sorte que le volet oral n'est pas travaillé. Cela explique pourquoi certains élèves d'origine haïtienne parlent très mal le français alors que leur niveau de scolarité dans le pays d'origine est élevé (de niveau secondaire par exemple). Du côté du Québec, la langue maternelle est la même que la langue d'enseignement et on y met beaucoup plus l'accent sur l'expression orale.

La quatrième différence identifiée concerne le système d'évaluation. En Haïti, il y a le système de points «moyenne 5», c'est-à-dire que, pour passer, l'élève doit avoir au moins 5/10. Au Québec, le système de points est la «moyenne 6», c'est-à-dire que l'élève doit avoir au moins 6/10 pour passer, soit 60%. À un premier niveau, on peut considérer le nombre lui-même et affirmer qu'au Québec l'élève doit avoir une plus haute moyenne pour passer. Cependant, lorsqu'on va en profondeur, on s'aperçoit que, pour évaluer et quantifier, que ce soit en Haïti, au Québec ou ailleurs, il nous faut établir des critères. Ce sont ces derniers qui donneront une valeur au nombre. Il s'avère que ce sont les valeurs de la société dont il est question qui donneront vie aux critères. On peut se demander dans le contexte du système scolaire haïtien et du système scolaire québécois, quelles valeurs et quels critères justifient l'évaluation en milieu scolaire, quelle est la valeur du 5/10 ou du 6/10.

La cinquième différence, pour sa part, relève de la discipline en classe. Dans le système scolaire haïtien, la discipline est stricte, les enseignants sont sévères afin de favoriser un climat d'ordre et de discipline qui caractérise le contexte d'apprentissage et d'enseignement. Cette discipline apparaît aussi dans l'autorité parentale. Par contre, dans le système scolaire québécois, une plus grande permissivité est perçue à l'endroit des élèves et les enseignants font preuve de souplesse.

Enfin, la dernière différence concerne le système de classement des élèves. En Haïti, un élève peut se trouver dans n'importe quelle classe à n'importe quel âge. Il y a un système de redoublement, mais une absence de voies telles que nous verrons dans le système scolaire québécois. De plus, à cause de problèmes divers, un enfant peut démarrer sa scolarité à 9 ou 10 ans, même s'il est très intelligent. Par contre, au Québec, l'élève doit faire ses études primaires et secondaires entre 6 et 17 ans, à tel âge correspond tel niveau, il y a absence du système de redoublement. En fait en Haïti, l'élève reste au même niveau peu importe son âge tant et aussi longtemps qu'il n'a pas obtenu la note de passage. Au Québec, il en est autrement puisqu'il y a un système de 'voies' : enrichies, régulières et allégées; qui permet de classer l'élève en fonction de son niveau scolaire mais tout en restant en général avec des élèves de son âge. Par exemple, un élève qui a entre 12 ou 13 ans à la fin de sa sixième année à l'école primaire et qui ne rencontre pas les critères de

réussite du programme, passera à l'école secondaire, mais il sera dans une classe spéciale (soit cheminement particulier ou une classe pour 'doubleur'). Il sera avec d'autres élèves de son âge qui n'ont pas rencontrés les exigences du programme de formation. Ainsi au Québec, un filtrage des élèves se fait par ce système de voies. C'est d'ailleurs dans les voies allégées que l'on retrouve les élèves ayant des difficultés d'adaptation scolaire, parmi lesquels se retrouvent plusieurs jeunes haïtiens.

En fait, ces six différences identifiées par Dejean (1978), sont reprises par Lamarre-Sylvain (1990) qui y voient une explication à l'inadaptation scolaire de certains élèves haïtiens. D'ailleurs, ces auteurs proposent trois aspects explicatifs à cette inadaptation : l'aspect socioéconomique de l'élève et de ses parents, l'aspect culturel entre la famille haïtienne et l'école québécoise et l'aspect pédagogique lié au système de classement et d'évaluation des élèves dans le système scolaire québécois.

2.5.2 Relation école-famille

Dans ce deuxième axe d'analyse s'inscrivent aussi, à notre avis, les modèles de collaboration entre la famille et l'école. Avant de voir ce qu'il en est des modèles de collaboration, nous commencerons par identifier la vision et les attentes réciproques de la famille et de l'école. La section qui traite des attentes de chacune des parties, soit l'école et la famille, est basée principalement sur l'étude de Hohl (1996) à propos du rapport des parents immigrants analphabètes à l'école.

En ce qui concerne la famille, elle voit dans l'école un agent de scolarisation ou d'instruction qui permettra aux enfants d'avoir un meilleur avenir, c'est-à-dire une mobilité sociale ascendante. L'école, de son côté, voit la famille comme un agent de socialisation (éducation) et d'instruction qui, par sa participation selon des normes établies, aide l'école à travailler pour la réussite des enfants. Pourtant, ces visions et attentes ne sont pas toujours satisfaites. Qu'en est-il vraiment?

Au Québec, l'école a un mandat de socialisation, d'instruction et de qualification, tel qu'indiqué dans la Loi sur l'Instruction Publique. Néanmoins, il s'avère que le mandat de socialisation n'est pas toujours compris ou reconnu par plusieurs parents d'élèves d'origine immigrante qui y voient une intrusion de la part de l'école dans leur rôle en tant

que parent. En effet, certains parents immigrant se donnent pleinement le droit d'assumer l'éducation de leurs enfants qui passe essentiellement par une discipline rigoureuse qui permet de contrôler ou d'éliminer les comportements indésirables. Cette éducation aiderait l'enfant, selon les parents à mieux se concentrer sur son travail scolaire. Par ailleurs, dès ses origines, l'école nord-américaine (système scolaire canadienne et américaine), dans laquelle s'inscrit le Québec, a eu une visée de socialisation pour l'école de masse dans l'optique d'inculquer des modes de pensée et d'agir adéquats auprès des enfants (Hohl, 1996). De ce mandat prennent naissance des divergences quant à la compréhension des droits de l'enfant.

Si l'école s'attend à ce que les parents acceptent son mandat de socialisation, elle s'attend aussi à ce qu'ils participent selon sa conception théorique de la participation parentale. Celle-ci étant pleinement encouragée dans la société québécoise, des structures sont mises en place pour favoriser des prises de décisions et des consultations de parents. Malgré ces initiatives, le milieu scolaire juge peu satisfaisante la réponse des parents immigrants aux attentes de l'école. En fait, ils ne participent pas parce que ces structures ne concernent pas directement la scolarité de leurs enfants.

Qu'en est-il des attentes spécifiques des parents immigrants à l'endroit de l'école? De façon générale, en plus du rôle que les parents attribuent à l'école quant à la scolarisation de leur progéniture, ils s'attendent à ce que l'institution scolaire leur donne différents repères afin de la situer et de connaître son fonctionnement. Par exemple, certains parents analphabètes haïtiens et salvadoriens ont manifesté leur incapacité à situer même géographiquement l'école de leurs enfants. L'école aurait pu, selon eux, les y aider (Hohl, 1996). Pourtant, l'institution scolaire ne prend souvent pas conscience de ces attentes à son endroit. Ce qui occasionne des frustrations et des malentendus entre l'école et la famille. D'autres malentendus se présentent quant à la vision de la réussite scolaire. Pour l'école, les trois mandats étant instruire, socialiser et qualifier, la réussite scolaire passe par la réalisation des apprentissages selon le cursus scolaire, par l'intégration des valeurs sociales du Québec et par l'obtention d'un diplôme selon le domaine d'enseignement. Pour les parents, cette réussite passe d'abord et avant tout par la réalisation du projet d'intégration de la famille à la société d'accueil.

En somme, entre les deux systèmes scolaires, haïtien et québécois, des différences sont notables en ce qui concerne le rôle des parents et à celui de l'école. Deux coupures se font dans le rôle parental : la coupure de langue lorsque les enfants choisissent le français au profit de la langue maternelle et la coupure parent/enfant quant aux droits des enfants. Alors que principalement, pour l'école, c'est surtout sur le plan de ses mandats qu'elle vit des insatisfactions. Ces différences occasionnent des malentendus dans la collaboration école-famille. Ces malentendus peuvent se régler ou diminuer, d'abord si la famille et l'école s'entendent sur leur rôle distinct dans la socialisation et la scolarisation des enfants ensuite, si l'institution scolaire ne considère plus uniquement son modèle de collaboration parental, mais s'ouvre à d'autres types de collaboration (Hohl, 1996). Ce sont ces différents modèles que nous verrons dans la prochaine partie.

D'après Vatz-Laaroussi *et al.* (2005), il y a différents types de modèles de collaboration école québécoise /famille immigrante qui soutiennent la réussite scolaire. Toutefois, cette diversité de modèles n'est que rarement reconnue. La recherche de ces auteures a permis de répertorier des modèles de collaboration école/famille et nous en présentons trois.

Le premier modèle est le plus populaire et le plus recherché par le milieu scolaire. Il s'agit de l'implication assignée. Dans cette collaboration, l'école établit de quelle façon le parent devrait participer dans la scolarisation de son enfant. Par exemple, lors d'une rencontre de parent, l'enseignante dit explicitement au parent ce qu'il doit faire pour participer à la vie scolaire de son enfant d'une manière si prescriptive qu'elle ne tient pas compte de ce que le parent a à dire. ' Elle est la spécialiste', elle sait ce que le parent doit faire pour que son enfant s'intègre dans la société québécoise et réussisse. Dans cet autre domaine, la réussite passe par l'intégration de l'élève d'origine immigrante à la société d'accueil.

Dans le deuxième modèle, soit celui de la collaboration partenariale, la famille et l'école sont sur un pied d'égalité et chacun reconnaît l'apport de l'autre. Dans ce contexte, il y a partage des trois fonctions (instruire, socialiser et qualifier) et la réussite est vue comme une participation citoyenne de l'élève.

Pour le troisième modèle, celui de la collaboration avec espace de médiation, la famille et l'école ont besoin d'un milieu neutre qui fait le lien et s'assure de la circulation des informations entre les deux parties. Dans ce créneau, la famille, surtout en milieu défavorisé, délègue son rôle de socialisation et d'éducation aux organismes communautaires qui la représentent lors des interactions avec l'institution scolaire. Dans ce cas de figure, la famille se trouve incompétente à communiquer selon les normes et dans la langue de la société d'accueil et considère qu'elle ne maîtrise pas adéquatement les moyens qui lui permettraient d'être sur un même pied d'égalité avec l'école et de collaborer avec celle-ci pour la réussite de son enfant. Dans son désir de vouloir une meilleure situation pour sa progéniture, réussite qui passe selon elle par la prise de parole et par la prise d'une place dans la société, elle délègue donc à des personnes en qui elle a confiance et qui, selon elle, sont en mesure de collaborer avec l'école, le rôle de la remplacer, mais tout en attendant que ces personnes lui rendent des comptes. La réussite est perçue dans ce modèle comme un moyen pour se tailler une place dans la société québécoise.

Par ailleurs, cette étude nous fait remarquer que, plus le niveau scolaire des parents est faible, plus ils feront appel à la communauté pour les soutenir dans leur collaboration avec l'école. Dans la collaboration école-famille, la famille s'attend principalement à ce que l'institution scolaire lui donne des balises pour suivre et comprendre le cheminement scolaire de son enfant alors que, de son côté, l'école s'attend surtout à ce que les parents participent sur le plan scolaire, selon sa propre conception théorique de la participation parentale. Étant donné que ce sont surtout les organismes communautaires qui répondent aux besoins divers des parents, l'école devrait faire preuve d'ouverture afin de reconnaître et de favoriser une collaboration avec les organismes communautaires pour de meilleures relations et une meilleure compréhension des familles immigrantes. Par exemple, l'école pourrait avoir une liste des organismes communautaires qui contiendrait entre autres les coordonnées des organismes qui rejoignent ou qui travaillent davantage auprès d'une communauté spécifique. Par exemple, pour mieux comprendre le mode de vie et les valeurs de la communauté haïtienne, elle pourrait communiquer avec La Maison d'Haïti. En privilégiant la reconnaissance et donc la collaboration avec les organismes communautaires, l'école faciliterait l'insertion des immigrants à la société québécoise et

atténuerait le choc des différences entre leur pays d'origine et le pays d'accueil où la collaboration école/famille est vécue différemment.

Dans le cadre conceptuel que nous venons de terminer, nous avons ciblé les éléments qui servent de cadre pour notre étude en vue d'opérer sur le terrain. Ainsi, nous avons vu que le concept de trajectoire qui est souvent utilisé dans les écrits scientifiques n'est pas défini. Nous avons donc formulé notre propre définition de ce concept en nous appuyant sur le dictionnaire Le Petit Robert (2000). Par ailleurs, tout en construisant cette définition, nous ne pouvons faire abstraction des trajectoires scolaires balisées par les critères du MELS qui sanctionne les études. Ce sont ces différents types de trajectoires qui nous ont permis de déterminer que les élèves à l'étude seront ceux qui s'inscrivent en trajectoire scolaire de réussite au moment du projet. Dans le même ordre d'idées, nous avons relevé des facteurs de divers ordres relevant de l'élève, de la famille, de l'école, de la communauté et de la société qui peuvent influencer la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne. Par ailleurs, ces derniers ont pour première caractéristique, dans le contexte de notre recherche, de faire partie de la première ou de la deuxième génération telle que définie par Potvin (1997). Enfin, à travers les écrits, nous avons trouvé que la réussite scolaire de ces élèves s'inscrit essentiellement dans deux axes relativement à la façon dont elle est développée. De cette façon, les auteurs élaborent sur cet aspect en confrontant la langue maternelle à la langue du pays d'accueil ou encore en comparant le système scolaire du pays d'origine au système scolaire du pays d'accueil. Ces balises que nous fournit le cadre conceptuel sont très riches et seront utilisées dans la méthodologie afin de rendre opérationnel et efficace notre travail sur le terrain.

2.6 Objectifs de recherche

Objectif général

- Décrire les différentes composantes qui structurent la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire.

Objectifs spécifiques

- Identifier des facteurs de réussite scolaire en croisant des points de vue de différents protagonistes : élève, parent, enseignant, intervenant scolaire, travailleur communautaire, etc.
- Décrire des trajectoires scolaires d'élèves en situation de réussite scolaire.
- Dégager un ou des profils de réussite.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Jusqu'à maintenant, nous avons réalisé les étapes qui concernent la problématique et le cadre conceptuel de notre projet de recherche. Une recension des écrits nous a permis de faire le tour de la question sur les différents éléments qui composent notre sujet de recherche. Si, dans la problématique, des connaissances générales ont été acquises sur le sujet de recherche, dans le cadre conceptuel, ce sont surtout les contextes dans lesquels le rendement scolaire des élèves d'origine haïtienne prend forme qui ont été élaborés. Nous avons démarré avec des données très générales pour enfin nous retrouver avec des informations plus précises. Ce sont ces dernières qui ont guidé l'élaboration de la méthodologie qui a été expérimentée sur le terrain de recherche. Ce troisième chapitre de notre recherche comprend donc les sections suivantes: approche et technique, instruments de recherche, le mode de recrutement des participants, échantillon prévu et réel, déroulement de la collecte de données, traitement et analyse des informations recueillies et les caractéristiques de l'échantillon.

3.1 Type de recherche

Étant donné que nous faisons une recherche dans le but de connaître le point de vue d'acteurs sur la réussite scolaire en obtenant des réponses riches et profondes à travers un dialogue, l'approche qualitative sied mieux à notre démarche (Quivy et Campenhoudt, 1995). En fait, cette approche est très appropriée puisque nous avons procédé à une analyse qualitative des informations recueillies et non pas à une analyse quantitative qui met l'accent sur la fréquence d'apparition de certaines données.

Dans l'approche qualitative, différentes techniques s'offraient à nous pour la collecte de données. Dans le souci d'obtenir des informations et des éléments de réflexion riches et nuancés des participants (Quivy et Campenhoudt, 1995), nous avons choisi la technique de l'entrevue comme notre mode principal de collecte de données. Nous avons mis à profit deux variantes de cette technique qui sont l'entrevue exploratoire de groupe et l'entrevue individuelle semi-dirigée.

L'entrevue exploratoire de groupe, connue sous l'appellation anglaise de « focused interview » (Quivy et Campenhoudt, 1995), consiste à recueillir le point de vue

d'un groupe d'acteurs sur un événement ou une expérience précise qui les concerne. Quant à l'entrevue individuelle semi-dirigée, elle favorise un mode d'expression libre et ouvert des participants sur différentes questions posées par l'intervieweuse.

3.2 Instruments de recherche

Dans le souci d'obtenir des informations détaillées des participants, nous avons vu que la technique de l'entrevue, individuelle ou de groupe, est tout à fait appropriée. Or, malgré la grande latitude laissée par ce type de technique, il nous fallait des balises afin d'orienter les échanges en rapport avec notre sujet d'étude, pour éviter que les participants parlent sans que cela ne débouche sur rien d'intéressant ou de pertinent. Ces balises ont pris forme dans une grille d'entrevue. Il s'agit d'un instrument qui sert d'abord et avant tout de guide, c'est-à-dire qui oriente ou délimite la discussion sans pour autant imposer le contenu des échanges comme c'est le cas dans une enquête par questionnaire. Ainsi, le participant possède une grande marge de manœuvre pour s'exprimer sur les thèmes qui ont été déterminés.

Dans le cadre de l'entrevue de groupe, nous avons utilisé une grille d'une dizaine de questions sur des facteurs qui favorisent ou qui entravent la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne tels que : arrivée en cours de scolarité au Québec, méthodes d'enseignement, implication de la famille, rôle de l'école et impact d'une ethnicité stigmatisation (voir annexe 3, grille de l'entrevue de groupe).

Pour ce qui est des entrevues individuelles semi-dirigées, nous avons utilisé une grille d'entrevue (voir annexe 4, grilles de l'entrevue individuelle) pour chaque catégorie de participant.

A) Grille d'entrevue individuelle de l'élève

Elle comprend les thèmes suivants :

- informations générales (données factuelles sur l'élève tels que son âge, son lieu de naissance, sa composition familiale et son statut socioéconomique);

- comparaison entre les systèmes scolaires haïtien et québécois (expérience scolaire en Haïti, scolarité au Québec);
- mobilisation de l'élève dans sa scolarité : (intérêts et préférences à l'école, vision de la réussite, acteurs et facteurs de la réussite, projection dans le futur);
- encadrement familial (investissement des parents dans son cheminement scolaire et dans sa vie en général, relation entre sa famille et l'école; connaissance que les parents ont du fonctionnement de son école);
- apport de l'école (ressources, relation entre l'élève et les enseignants, méthodes d'enseignement utilisés par les enseignants, soutien d'un ami ou d'un camarade de classe dans ses tâches scolaires; autres soutiens);
- appartenance ethnique (identité affirmée, identité assignée à l'élève, expérience négative à l'école ou ailleurs basée sur son appartenance ou son origine ethnique).

B) Grille d'entrevue individuelle du parent ou d'une autre personne agissant comme tuteur

Cette grille renferme les rubriques qui suivent :

- informations générales;
- comparaison entre les systèmes scolaires haïtien et québécois (expérience scolaire de son enfant en Haïti, transition scolaire Haïti-Québec, classement à son arrivée, connaissance du système scolaire québécois de la part du parent);
- implication familiale;
- collaboration école\famille;
- appartenance ethnique.

C) Grille d'entrevue individuelle d'un autre protagoniste : enseignant ou tout autre adulte significatif pour l'élève, autre qu'un parent ou tuteur. Elle renferme les rubriques qui suivent :

- informations générales;
- relation enseignant-élève;
- collaboration école/famille;
- appartenance ethnique.

Ceci termine la description des grilles des entrevues individuelles. À la fin des entrevues, une question ouverte est posée où chaque participant donne des suggestions pour la réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves d'origine haïtienne. Elles seront utilisées comme pistes de solution dans le cadre de notre recherche.

De manière intégrée, les thèmes des grilles couvrent les objectifs spécifiques. Ainsi, nous ne jugeons pas pertinent de faire une correspondance entre les objectifs et des grilles ou parties de grille. Rappelons les objectifs spécifiques :

- Identifier des facteurs de réussite scolaire en croisant des points de vue de différents protagonistes : élève, parent, enseignant, intervenant, travailleur communautaire, etc.
- Décrire des trajectoires scolaires d'élèves en situation de réussite scolaire.
- Dégager un ou des profils de réussite.

3.3 Mode de recrutement des participants

Pour la sélection des participants, nous sommes passée par l'institution scolaire afin d'accéder à des élèves d'origine haïtienne qui fréquentent l'école secondaire et qui sont en situation de réussite scolaire. Ces élèves devaient ensuite identifier deux adultes pour compléter les entrevues individuelles afin d'avoir un portrait global de leur situation de

réussite. Nous pensions recueillir des informations auprès des élèves de secondaire III, IV ou V, ayant une moyenne de 65% ou plus en français et en mathématique, une moyenne de 65% ou plus dans les matières obligatoires pour le niveau en cours à la première étape de l'année scolaire 2005-2006 et posséder les mêmes caractéristiques concernant l'année scolaire antérieure 2004-2005. En réalité, les élèves faisant partie de notre recherche sont en secondaire IV ou V, ont la moyenne visée en français, en mathématiques et au sommaire du dernier bulletin de l'année scolaire antérieure. Cependant, il a été difficile de compléter notre échantillon à l'une des deux écoles, car les notes des élèves étaient très faibles en français.

Dans la problématique, nous avons vu que la communauté haïtienne est présente dans le quartier de Montréal-Nord, que ce quartier est desservi principalement par deux écoles secondaires, Calixa-Lavallée et Henri-Bourassa, où se concentre la majorité des élèves d'origine haïtienne. Alors, c'est dans ces deux écoles que nous souhaitions faire notre terrain de recherche et cela s'est concrétisé. Nos participants devaient être recrutés avec la collaboration des membres du personnel de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) et, plus précisément, avec la collaboration du personnel enseignant et non enseignant des deux écoles choisies. Ainsi, nous voulions, premièrement, faire parvenir une demande de réalisation de recherche au responsable de ce volet à la CSPI, et par la suite contacter les deux directions d'école concernées. En fait, nous avons contacté le responsable du service culturel et de l'accueil à la CSPI qui a présenté notre projet à un comité d'éthique. Ce comité a délivré un certificat d'éthique nous accordant ainsi le droit d'effectuer notre étude dans ses établissements. Une fois ces étapes complétées, ce responsable nous a mise en contact avec les deux directions d'écoles que nous avons privilégiées. De sorte qu'à l'école secondaire Henri-Bourassa, tout au long du déroulement de notre travail sur ce terrain, nous avons bénéficié de l'appui et de la disponibilité d'une personne-ressource, dont l'un des mandats consiste à faire le lien entre la communauté et l'école selon différentes modalités. Toutefois, à Calixa-Lavallée, il en a été autrement puisque c'était un directeur-adjoint qui était responsable de notre projet. De par ses fonctions, il était beaucoup moins disponible et son soutien plus difficile à obtenir. D'ailleurs, nous avons eu du mal à respecter nos délais puisque la sélection des candidats a pris beaucoup plus de temps que prévu. Par exemple, nous avons complété les

entrevues individuelles une semaine avant le début des examens de fin d'année. Dans un tel contexte, il a été plus ardu pour les élèves, ayant choisi comme autre protagoniste un enseignant, d'en trouver un disponible pour parler de leur réussite.

3.4 Échantillon prévu et réel

La démarche de recherche étant qualitative, nous avons privilégié le statut de l'information, et non la fréquence de celle-ci comme dans le cas de l'enquête par questionnaire (Blanchet et Gotman, 2001). Dans les deux écoles, nous prévoyions quatre entrevues exploratoires de groupe (deux dans chaque école) réunissant chacune cinq élèves, pour un total de 20 élèves pour les deux écoles. Dans les deux écoles, nous comptions aussi réaliser des entrevues individuelles auprès de dix élèves (cinq dans chaque). Puis, pour chaque élève rencontré individuellement, nous voulions interroger un parent ou un tuteur et un adulte significatif pour l'élève (autre qu'un membre de sa famille) qu'il aurait lui-même choisi, pour un total de 30 entrevues pour les deux écoles.

Finalement, nous n'avons effectué que trois entrevues de groupe, deux à Henri-Bourassa et une à Calixa-Lavallée, réunissant au total 15 élèves. Pour ce qui est des entrevues individuelles, nous avons pu rejoindre 10 élèves, mais seulement sept parents et sept autres protagonistes, pour un total de 24 participants. Étant donné le nombre restreint de participants qui composent notre échantillon et étant donné les critères de sélection très précis, notre échantillon est bien entendu accidentel et non probabiliste (Angers, 1996). Alors, les données issues de cet échantillon ne sont pas généralisables à l'ensemble des élèves haïtiens, ni dans les deux écoles où les entrevues ont été réalisées ni dans la société en général.

3.5 Déroutement de la collecte de données

Au départ, les entrevues de groupe devaient nous servir à affiner la grille de questions des entrevues individuelles. Malheureusement, nous n'avons pas pu respecter cette planification car les deux séries d'entrevues n'ont pas été assez distantes pour le permettre. En effet, nous aurions bien voulu commencer plus tôt, mais les certificats d'éthique ont été obtenus tardivement, soit à la fin de mars 2006 pour celui de la CSPI et

pour celui de l'Université de Montréal. Voulant terminer l'ensemble de la collecte des données avant la fin de l'année scolaire, ce n'est qu'après avoir réalisé l'ensemble des entrevues sur le terrain que nous avons procédé à leur écoute et à leur retranscription.

Au cours de l'expérimentation, la chercheuse, qui est aussi l'intervieweuse, a fait preuve de convivialité et utilisé un langage clair et simple pour entrer en contact de manière efficace et agréable avec les participants. Elle a énoncé sans équivoque les objectifs de notre étude lors du premier contact avec le sujet et une seconde fois au tout début de l'entrevue. De plus, elle a mis à profit quelques conseils de Blanchet et Gotman (2001), tel que contacter le sujet au moment opportun en ayant pris en note ses disponibilités. C'est d'ailleurs ces disponibilités qui lui a permis d'établir un horaire de rencontre efficace pour le déroulement de l'entretien. Il y a quand même eu quelques minutes de retard lors des rencontres et un rendez-vous reporté, mais dans l'ensemble l'horaire a été respecté.

Élève. Pour mettre l'élève à l'aise dans un environnement connu, l'entrevue de groupe et l'entrevue individuelle le concernant ont été réalisées à son école, sur l'heure du dîner ou en fin de cours, dans un local sécuritaire approprié pour l'enregistrement des entrevues que la direction nous avait réservé. Lors de l'entrevue de groupe, les chaises ont été disposées en cercle de manière à favoriser les échanges entre les personnes, pour une durée de 60 minutes. Chaque entrevue a duré 60 minutes environ. Au début de chacune, l'intervieweuse s'est présentée, a indiqué le but de l'étude, ses attentes à l'endroit des élèves, a insisté sur le caractère confidentiel de la participation à la recherche et a demandé l'autorisation d'enregistrer l'entrevue. Elle a procédé ensuite à la signature du formulaire de consentement (annexe, 2) pour chaque participant consentant. Ensuite, le formulaire a aussi été signé par un parent. Elle a laissé un délai de deux jours à cet effet aux élèves, ce qui fut respecté par la majorité d'entre eux. À chaque entrevue, de groupe ou individuelle, l'intervieweuse a invité les participants à donner leur point de vue volontairement.

Parent. Lors du contact téléphonique, les sept parents ayant accepté de prendre part à notre recherche ont voulu réaliser l'entretien à leur domicile. En fonction de leur

disponibilité, c'est au cours du mois de juin et de juillet que la chercheuse les a rencontrés en fin de journée. Arrivée sur les lieux, elle a d'abord demandé si c'était possible de s'installer dans une pièce calme et seule avec le parent. Une fois installée, elle a expliqué de nouveau les paramètres de la recherche et de l'entretien en insistant sur son caractère volontaire et confidentiel. Après la confirmation de la participation du parent, elle a procédé à la signature du formulaire de consentement. L'entrevue a été réalisée et enregistrée dans un délai de 60 minutes. Enfin, avant de quitter, l'intervieweuse a remercié le parent pour sa contribution à la recherche.

Enseignants et autres protagonistes. Étant donné que les membres du personnel scolaire sont majoritaires, cinq sur sept dans cette catégorie de participants, c'est d'abord eux que la chercheuse a contactés sur leur lieu de travail. Dans un deuxième temps, ceux qui n'étaient pas disponibles sur place ont été rejoints par téléphone tout comme les deux autres protagonistes. Elle a expliqué aux candidats le cadre de la recherche, ce qui est attendu de leur participation et les conditions qui s'y rattachent. C'est en juin et en juillet que les enseignants, l'intervenante, l'ami de la famille et le professeur de karaté ont été rencontrés selon leur disponibilité pour réaliser l'entrevue individuelle. Les membres du personnel scolaire l'ont été à leur école de travail et les autres protagonistes à leur domicile. Lors de l'entretien, l'intervieweuse a rappelé les paramètres de la recherche et a insisté sur une participation volontaire et la confidentialité des informations. Suite au désir des participants à poursuivre, elle a procédé à la signature du formulaire de consentement. L'entrevue a été réalisée et enregistrée dans un délai de 60 minutes. En quittant chaque participant a été remercié pour sa contribution à la recherche.

3.6 Traitement et analyse des données

Les entrevues de groupe et individuelles ont été enregistrées sur support audio puis transcrites. Nous avons obtenu ainsi un corpus de données à analyser (Blanchet et Gotman, 2001; Quivy et Campenhoudt, 1995). Notre échantillon n'étant pas grand, nous n'avons pas utilisé de logiciel de traitement de données par souci de ne pas trop fragmenter le sens global que porte chaque corpus relatif à un acteur donné. Nous avons lu attentivement, à deux reprises, chaque verbatim. Pour les entrevues de groupe, nous

avons relevé les éléments communs identifiés par une majorité d'élèves dans les deux écoles en fonction des thèmes couverts. Pour les retracer, nous les avons numérotées selon l'ordre de réalisation.

Les entrevues individuelles ont aussi été numérotées en ordre croissant dans l'ordre de réalisation pour les élèves seulement. Toutefois, afin de simplifier l'association de l'élève avec les deux adultes significatifs qui ont participé à une entrevue pour lui, nous avons gardé le même numéro. Par exemple, à l'élève # 1 correspondent le parent # 1 et l'autre protagoniste # 1 qui est spécifiquement identifié soit comme enseignant, intervenant, ami de la famille ou encore professeur de karaté.

Nous nous sommes arrêtée davantage sur le traitement et l'analyse des données des entrevues individuelles puisqu'elles constituent le noyau central des informations recueillies dans le cadre de notre recherche sur le terrain.

Premièrement, une fois la transcription des verbatim effectuée, nous les avons relus à deux et parfois à trois reprises pour prendre connaissance des données et voir de quelles façons les traiter et les analyser.

Deuxièmement, nous avons construit une grille de codage pour chaque catégorie de participants (élève, parent, enseignant-intervenant) en identifiant les thèmes de chacune des catégories.

Troisièmement, au moment de recopier les extraits textuels des verbatim afin de relever les propos de chaque participant sur les rubriques de la grille qui le concerne, on a réalisé que des sous thèmes se dégageaient et qu'il fallait les considérer pour rendre compte adéquatement des propos des participants. Concrètement, dans la grille de codage de l'élève X, lorsque nous avons voulu identifier ses propos dans la rubrique portant par exemple sur la comparaison entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois, il a fallu ajouter les sous sections suivantes : philosophie de l'éducation, curriculum, mobilisation des enseignants, comportements attendus et expérience de l'accueil. Voici un exemple qui illustre un type de traitement et d'analyse :

Question : « Comment fonctionne l'école en Haïti (classe, cours, langue, horaire, etc.)? »

Réponse : « Il faut que ton uniforme a des escampes (plis du repassage). Tu dois connaître tes leçons par cœur sinon on te frappe. Tu dois être dans les trois premiers rangs parmi les meilleurs. »

Traitement et analyse : philosophie de l'éducation (code vestimentaire très soigné); socialisation-éducation (correction physique); apprentissage (par cœur, mémorisation); curriculum-enseignement (axé sur la transmission des savoirs).

D'ailleurs, cette étape a fait ressortir rapidement les profils de réussite des élèves, ce qui a facilité la description de deux profils de réussite en vue de répondre au dernier objectif.

Quatrièmement, une fois ce premier niveau d'analyse complété, nous avons procédé au croisement des regards des participants en fonction des thèmes : d'abord à l'intérieur de la même catégorie d'acteur, puis entre les catégories.

Le croisement des regards fut une étape efficace puisqu'elle nous a permis de dégager des facteurs de réussite à travers son analyse. Par exemple, des questions posées à toutes les catégories de participant ont permis d'identifier et de décrire une vision de la famille qui diverge entre celles des élèves d'origine haïtienne celles de leurs parents et des membres du personnel scolaire. Ce sont les réponses des participants aux questions ayant trait au rôle de la famille (composition, type de soutien reçu, rôle des parents, collaboration école/famille) qui nous ont permis de relever l'influence de ce facteur dans la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne. Il en est de même pour d'autres éléments de réponse relevés dans le croisement des regards sur lesquels le cadre conceptuel nous avait guidée.

En somme, dans cette troisième partie du travail, nous avons exposé de façon détaillée les dimensions qui concernent la méthodologie de notre recherche. Cette étape a fait émerger les modifications à apporter si cette recherche devait être reconduite. À cet effet, voici trois éléments qui seraient essentiels à considérer : 1) déterminer clairement ce qui est attendu par rapport au support désiré de la personne sur le terrain responsable de notre

projet, 2) s'assurer que la personne attirée a avisé la réceptionniste et les personnes à l'accueil dans l'école afin d'éviter les minutes d'attente avant que l'on soit identifié et autorisé à circuler dans les lieux, 3) s'assurer d'avoir un local connu par le responsable et par les élèves pour éviter les pertes de temps au moment de réaliser les entrevues individuelles.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Notre recherche, rappelons-le, est de type expérimental et qualitatif puisque nous interrogeons des sujets en lien avec notre problème de recherche en vue d'obtenir des données. Ce chapitre porte sur la présentation des données recueillies suite à la réalisation des entrevues de groupe et individuelles auprès des participants. La structure de cette présentation est la suivante : profil des participants (élèves, parents, enseignants-intervenant); résultat des entrevues de groupe; résultats des entrevues individuelles : point de vue des élèves, point de vue des parents, point de vue des autres protagonistes. Chaque section est décrite selon les thèmes de la grille d'entrevue à laquelle elle se rapporte.

4.1 Profil des participants

Dans cette section, nous faisons le portrait des différents types de participants de notre recherche en vue de mieux situer ces acteurs.

4.1.1 Les élèves

Parmi les 10 élèves, il y a quatre garçons et six filles. Le niveau d'âge moyen de ces élèves est de 16 ans pour cinq d'entre eux et de 17 ans pour trois d'entre eux. Par ailleurs, nous en avons un de 15 ans et un autre de 19 ans. Au moment des entrevues, six élèves étaient en secondaire IV et le reste en secondaire V. Du point de vue du lieu de naissance, cinq sont nés au Québec et cinq sont nés en Haïti. Ces dernières données sont en lien direct avec la langue maternelle et la langue la plus souvent parlée à la maison déclarées par les participants. En effet, ceux qui sont nés en Haïti déclarent le créole comme langue maternelle et comme la langue la plus souvent parlée à la maison tandis que ceux qui sont nés au Québec déclarent le français comme langue maternelle et comme la langue la plus souvent parlée à la maison.

Sur le plan familial, six participants vivent en famille monoparentale dont quatre sont de type matriarcal où le participant n'a aucun contact avec son père. Les deux autres familles sont de type patriarcal. Cette situation rejoint le constat sur la prédominance des familles monoparentales d'origine haïtienne par rapport à la société québécoise telle que décrite par Uwumuremyi (1998) et par la Ville de Montréal (2004). Pour les autres, deux participants vivent en famille nucléaire et deux autres en famille reconstituée dont une

avec le père et l'autre avec la mère. Nous remarquons que les familles monoparentales se répartissent également entre les élèves nés en Haïti et les élèves nés au Québec. En ce qui a trait au niveau socioéconomique de leurs parents, quatre participants affirment que l'un des parents ou les deux parents ont complété le niveau secondaire, le niveau universitaire pour quatre participants, le niveau primaire pour un participant, et un élève affirme ne pas connaître le niveau scolaire complété par ses parents. Quant à l'emploi occupé par un parent ou les deux parents, cinq seraient dans le secteur des services (infirmière, intervenant, enseignant), quatre dans le secteur ouvrier (manufacture) et un serait au chômage.

4.1.2 Les parents

Alors que nous pensions que seulement le père ou la mère serait choisi, il s'avère qu'un frère aîné ainsi qu'une benjamine, tous deux majeurs, ont été sélectionnés par deux participants comme membre de la famille pour parler d'eux. Nous les avons acceptés car plusieurs recherches sur les familles immigrantes font état de la structure élargie de ces familles (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Ainsi sept personnes ont accepté de participer aux entrevues individuelles, soit quatre pères, une mère, un frère aîné et une sœur aînée. Nous avons eu deux désistements pour non disponibilité et un refus. Du nombre total des participants, six sont nés en Haïti dont quatre sont arrivés au Québec entre 1970 et 1984, alors que les deux autres sont d'immigration récente soit en 1993 et en 1997. En ce qui a trait à la langue maternelle déclarée, tous ceux qui sont nés en Haïti indiquent le créole alors qu'ils déclarent comme langues parlées le français, l'anglais et l'espagnol. Quand on regarde la composition de la famille au Québec, tous les participants ont une vision élargie de la famille si on considère que, généralement dans les mœurs québécoises, la famille se compose de la mère, du père et des enfants. En effet, à une question générale qui porte sur la composition de leur famille au Québec, les participants indiquent : père, mère, conjoint, conjointe, enfants, frères, sœurs, cousins, oncles et tantes.

Enfin, quant au statut socioéconomique, c'est le même portrait qu'en ont fait les élèves en entrevue individuelle. Par ailleurs, parmi les participants qui viennent d'Haïti, trois d'entre eux n'étaient pas en âge de travailler avant de venir au Québec alors que les

autres y occupaient des fonctions telles que directeur d'école, enseignante, technicien en électronique. Deux des parents qui occupaient ce type d'emploi ont vu d'ailleurs, sur le plan professionnel, leur statut social chuter au Québec. En ce qui concerne le frère et la sœur aînés, l'un est né au Québec et l'autre était trop jeune pour travailler en Haïti avant de venir ici. Le premier qui a complété deux baccalauréats, est en recherche d'emploi et habite encore avec sa mère et ses trois frères. Le second qui a complété un diplôme d'études collégiales comme technicienne médicale, travaille dans son domaine et elle habite avec ses deux enfants et son mari. Ces données complètent ainsi les informations générales sur les parents. Nous poursuivrons dans la prochaine section avec un profil général des autres protagonistes.

4.1.3 Les autres protagonistes

Parmi les sept autres protagonistes qui ont accepté de participer à notre recherche, nous avons quatre enseignants, une intervenante scolaire, une amie de la famille et un professeur de karaté. Par ailleurs, parmi les enseignants, il s'avère que l'un d'entre eux a été choisi par trois élèves pour parler de leur réussite scolaire. Étant donné que c'était au préalable une condition établie avec les élèves que de leur laisser la liberté de choisir deux adultes dont un membre de la famille et l'autre externe à elle pour parler de leur réussite, nous avons seulement refusé le choix du troisième élève ayant choisi cet enseignant. Cet enseignant compte donc pour deux participants dans la catégorie autres protagonistes dans notre recherche puisqu'il a fait l'entrevue à deux reprises pour deux élèves distincts. Nous croyons aussi que cette situation démontre comment un enseignant peut se démarquer de ses collègues en étant particulièrement significatif pour ses élèves.

Les participants du milieu scolaire ont tous au moins cinq ans d'expérience dans leur fonction au moment de l'entrevue. De plus, ils ont en moyenne trois ans d'expérience ou plus à l'école que fréquente l'élève qui les a choisis. Pour ce qui est de la discipline enseignée par les quatre enseignants il s'agit du français, des mathématiques, de l'informatique et de l'anglais.

4.2 Résultats et analyse des entrevues de groupe

Dans cette section, nous présentons les données issues des entrevues de groupe. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la méthodologie, nous n'avons pas pu nous servir de ces informations pour peaufiner les grilles des entrevues individuelles. Par ailleurs, cela n'a pas de réel impact sur notre recherche, car il s'avère que les propos tenus par les élèves lors des entrevues individuelles sont conformes en grande partie avec ceux des entrevues de groupe. Pour compléter cette section, nous donnerons les résultats qui découlent des sous thèmes suivants : comparaison entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois, les stratégies de réussite, le portrait d'un élève d'origine haïtienne en situation de réussite, le rôle des parents, le rôle de l'école, le rôle des autres protagonistes et la stigmatisation.

4.2.1 Comparaison entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois

Au cours des entrevues de groupe, la majorité des participants ont révélé que les difficultés scolaires d'un élève en provenance d'Haïti seraient tributaires de la langue, de la discipline et des valeurs sociales sur lesquelles s'appuient ces deux systèmes. En effet, au niveau de la langue, ils ont affirmé que ce n'est pas le français qui pose problème puisque les élèves en Haïti lisent et écrivent très bien dans cette langue. D'ailleurs, ils maîtriseraient beaucoup mieux les règles de grammaire que leurs pairs du Québec. Le problème serait dans l'expression orale, c'est-à-dire qu'au Québec, les enseignants et les élèves parlent un français et utilisent certaines expressions culturellement marquées que les élèves originaires d'Haïti ne peuvent pas saisir au départ :

«Les profs parlent un langage familier je pourrais dire, un élève qui arrive ici va pas comprendre parce qu'il connaît le français comme écrit dans les livres.»
(Entrevue de groupe # 1)

Quant à la discipline, elle serait très plus rigide en Haïti qu'au Québec :

« En Haïti, si tu ne fais pas tes devoirs les profs te frappent. Ici, les profs ne font rien.». (Entrevue de groupe # 1)

4.2.2 Les stratégies de réussite

Les participants ont identifié des stratégies qui favorisent la réussite scolaire.

« Il faut que tu te tiens avec des gens qui sont là depuis plus longtemps que toi qui savent comment ça marche et ils vont pouvoir t'aider.». (Entrevue de groupe # 1)

« S'il veut arriver quelque part, il doit s'adapter dans la société qu'il vit et mettre toutes les chances de son côté.». (Entrevue de groupe # 2)

« Tu dois te concentrer, te montrer intéressé et pas se laisser abattre.». (Entrevue de groupe # 3)

Ces stratégies se basent sur des ressources qui doivent être mobilisées. En fait, les élèves soulignent la nécessité de connaître des personnes ou d'avoir des amis qui sont bien au fait du fonctionnement du système scolaire québécois, mais aussi de la société dans laquelle ce système évolue. De plus, après avoir mentionné un facteur externe à l'élève, ils en identifient un, tout aussi important, qui est intrinsèque à l'élève. Il s'agit de sa volonté, de son désir, de son engouement pour son projet scolaire. Les participants ont insisté sur cet aspect et la citation qui suit résume bien les propos à ce sujet :

« Il faut que tu aies la volonté, c'est comme si tu veux vraiment réussir et bien tu vas y arriver. Si on te donne tout et que tu ne veux pas ça change rien.». (Entrevue de groupe # 3)

4.2.3 Le portrait typique d'un élève d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire

C'est dans ce même ordre d'idées qu'après avoir abordé le rôle des stratégies dans leur réussite que les participants ont tracé le portrait d'un élève d'origine haïtienne en situation de réussite. Il s'agit d'un élève qui avance malgré tout c'est-à-dire malgré les difficultés du milieu, c'est-à-dire des échos qu'il entend concernant la communauté haïtienne comme l'illustre cet extrait de verbatim :

« Ben quelqu'un qui garde qui garde la tête droite, qui a des objectifs clairs sur le travail qu'il veut faire plus tard sans s'occuper de ce qui se passe aux alentours comme les affaires de gangs pis les trucs dans le quartier.». (Entrevue de groupe # 1)

C'est aussi un élève qui a des objectifs bien définis et qui travaille dur pour les atteindre, ce qui rejoint le troisième élément mentionné par les participants : c'est un apprenant capable de se démarquer :

« C'est quelqu'un à ses affaires, qui persévère. Il se démarque des autres en classe puis aussi en dehors de la classe pour montrer qu'il est capable de réussir.». (Entrevue de groupe # 2)

C'est aussi un élève qui travaille d'arrache-pied afin que ses efforts soient reconnus et que sa réussite ne soit pas remise en question.

4.2.4 Le rôle des parents

Du point de vue du rôle des parents, lors des entrevues de groupe, les participants ont surtout décelé des éléments qui, selon eux, n'aident pas à l'intégration ni à la réussite scolaire des enfants. En effet, ils reprochent aux parents d'être encore trop traditionnels :

« Les parents doivent oublier leur mentalité haïtienne et s'adapter à la réalité et à la société québécoise.». (Entrevue de groupe # 2)

Selon les participants des entrevues de groupe, les parents transfèrent au Québec le mode de fonctionnement qui prévalait dans l'encadrement parental en Haïti. Ils leur reprochent plus précisément leur manque de souplesse et d'ajustement quant aux valeurs québécoises où les enfants ont plus de liberté d'expression, de décision et d'action.

« Il y a des parents qui sont très sévères pis ici c'est un peu libre. Ton ami Québécois va sortir quand il veut pis rentrer tard ben toi tu ne peux pas. ».
(Entrevue de groupe # 3)

4.2.5 Le rôle de l'école

De son côté, l'école a pour mandat, selon les participants, d'accueillir les élèves tels qu'ils sont en faisant preuve d'ouverture d'esprit et en créant des activités en fonction de leurs intérêts. De manière plus précise, elle se doit d'engager non seulement des enseignants compétents, mais aussi ces derniers doivent être disponibles pour répondre aux différents besoins des élèves sur le plan personnel.

« Quand j'avais un problème, mon prof m'a donné un conseil pis ça a marché. ».
(Entrevue de groupe # 2).

Sur le plan scolaire il s'agit surtout de faciliter la compréhension de la matière et de donner des récupérations à ceux qui ont davantage de difficultés. En outre, les élèves répondants mettent le doigt sur la nécessité pour les enseignants de mettre tous les élèves sur un même pied d'égalité sans égard leur origine culturelle, leur couleur ou leur statut socioéconomique.

« Ici, les élèves sont tous égaux, on n'a pas de problème de couleur pis des trucs comme ça. ».
(Entrevue de groupe # 1)

4.2.6 Le rôle des autres protagonistes

Dans la grille d'entrevue de groupe, les élèves ont été peu loquaces sur le rôle des autres protagonistes. Par contre, ils ont relevé certains éléments qui valent la peine d'être considérés. Il s'agit en fait de reproches qu'ils adressent à la communauté haïtienne qui

n'encourage pas assez les jeunes à réussir en restant dans l'ombre. Selon eux, les gens de leur communauté :

« ... devraient organiser des activités pour encourager les jeunes à réussir l'école.» (Entrevue de groupe # 2)

Les participants déplorent aussi l'absence de modèles de réussite auxquels ils pourraient s'identifier pour se projeter dans l'avenir :

« On sait pas qui réussit dans notre communauté, ils viennent pas nous voir. Tout ce qu'on voit c'est ceux qui sont dans les nouvelles pour les mauvaises choses.»
(Entrevue de groupe # 3)

4.2.7 La stigmatisation

Au plan de la stigmatisation, cela se ferait surtout à trois niveaux, les médias, le marché du travail et le logement.

« Dans les nouvelles, chaque fois qu'on montre un Noir ou un Haïtien, c'est pour quelque chose de négatif comme les gangs de rue.» (Entrevue de groupe # 2)

« Si tu cherches un travail, le Blanc passe avant toi-même si t'as les mêmes compétences.» (Entrevue de groupe # 1)

« Pour trouver un logement c'est dur pour les parents parce que les proprio veulent pas louer à des Noirs.» (Entrevue de groupe # 3)

Nous avons terminé les entrevues de groupe par une question ouverte qui permet de recueillir des suggestions en vue de faciliter la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne. Il s'avère qu'elles portent sur des modifications à apporter au plan des médias, du logement et du marché du travail pour contrer les situations identifiées précédemment.

Dans cette présentation et analyse des données des entrevues de groupe, nous avons vu ce que les élèves mentionnent comme facteurs qui influencent positivement ou négativement la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne.

4.3 Point de vue des élèves

Dans les entrevues, les participants ont reconnu d'entrée de jeu l'élève comme principal acteur de sa réussite et la littérature scientifique appuie cette conception.

4.3.1 Comparaison entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois

Comme nous l'avons spécifié dans le cadre méthodologique, cinq participants sont nés en Haïti. Parmi eux, trois sont venus à un jeune âge, entre cinq et huit ans et les deux autres à un âge plus avancé, à 11 ans et à 15 ans. Malgré cet écart d'âge et donc la différence quant à la durée de fréquentation scolaire en Haïti, les souvenirs tournent autour des mêmes dimensions.

D'abord, c'est la rigidité du système scolaire haïtien qui est soulignée par les participants. Cette rigidité se manifeste par l'accent mis sur les notions théoriques comme le seul mode d'apprentissage et par les comportements attendus chez les élèves

« Ça incite à la discipline, au travail pis y a rien d'autre qu'on voit. C'est un peu négatif parce que c'est juste théorie, théorie, il y a pas de pratique du tout.» (Élève # 6)

Il est exigé un comportement exemplaire en respectant ce qui suit : aucun écart de conduite; réalisation complète et sans erreurs des travaux demandés; respect des règles de l'école; maintien de résultats scolaires élevés qui peuvent varier de 70 à 90 %, selon ce qui est rapporté par les participants; viser à faire partie des trois premiers rangs dans les

résultats scolaires. Dans le même ordre d'idées, l'enseignement serait axé sur la répétition et la mémorisation des notions théoriques vues en classe.

« On apprend par récitation, beaucoup de par cœur. » (Élève # 5)

La correction physique est d'ailleurs utilisée pour punir ceux qui ne mémorisent pas intégralement leurs leçons ou ceux qui font une erreur au tableau lors de la correction d'un exercice.

Si la sévérité est retenue dans le mode d'enseignement, dans les comportements et dans les performances attendues de la part des élèves en Haïti, au Québec, il en serait tout autrement d'après ce que rapportent les participants. Effectivement, le système scolaire québécois est décrit comme étant un système flexible, voire laxiste, qui laisse une grande liberté de penser et d'agir aux élèves. L'enseignement y serait beaucoup plus souple en mettant à profit aussi bien la théorie que la pratique, en appliquant des conséquences légères au manquement au rôle d'élève

« ...c'est à peine si on écrit dans ton agenda si tu n'as pas fait ton devoir. » (Élève # 1)

4.3.2 Mobilisation de l'élève dans sa scolarité

Dans cette section, nous décrivons la vision que les participants se font de la réussite, les facteurs de réussite, les acteurs de la réussite et nous terminons par une projection des élèves dans le futur.

Des 10 participants, huit conçoivent la réussite scolaire comme un facteur de mobilité sociale.

«C'est sûr que je suis pas sortie d'un pays pauvre pour rester pauvre ici, sinon je peux retourner dans mon pays. C'est aller sur le marché du travail pis pouvoir choisir ce que t'aimes, avoir un bon métier, faire de l'argent et bien vivre.» (Élève # 5).

La mobilité sociale prend forme dans la possibilité qu'offre l'éducation de changer de niveau social en donnant accès à des emplois valorisés et bien rémunérés dans la société québécoise. La réussite scolaire permettrait donc de se sortir de la pauvreté, du quartier misérable, des situations de stigmatisation et ainsi d'accéder à un bel avenir. La vision de la réussite des autres participants s'inscrit dans la poursuite du modèle familial. Les parents de ces élèves ont complété des études universitaires et ils occupent déjà un emploi valorisé et bien rémunéré. Leurs enfants veulent suivre leur exemple.

« C'est devenir quelqu'un dans la vie et mettre en pratique ce que mes parents m'ont appris, à grandir dans la vie et faire comme eux.» (Élève # 3)

Après avoir identifié la vision de la réussite sur le plan professionnel et social, apparaissent les préoccupations relatives au bien-être personnel.

« C'est accomplir mes rêves, atteindre les buts que je me suis fixés, me sentir bien dans ce que je fais pis c'est ça réussir pour moi.» (Élève # 6)

Ce bien être prend donc forme dans le sentiment de satisfaction ressenti une fois que les buts fixés ont été atteints ou encore lorsque ses rêves sont réalisés après les efforts déployés. En outre, nous trouvons pertinent de relever certains commentaires des participants par rapport à leur vision de la réussite.

Par ailleurs, il semble que c'est cette vision qui alimente la motivation intrinsèque des élèves. Sept participants affirment que c'est en se parlant mentalement à propos du futur

emploi convoité ou sur la nouvelle situation sociale visée qu'ils puisent la force de persévérer dans les moments difficiles au cours de leur cheminement scolaire.

« Le fait que je veux réussir dans la vie, je veux m'enlever de la misère pis tout ça alors je ne lâche pas. » (Élève # 4).

D'ailleurs, dans la projection d'un avenir rapproché (cinq ans) et d'un avenir plus éloigné (10 ans), ils se voient d'abord dans la poursuite de leurs études collégiales ou universitaires, dans un métier valorisé et seulement une fois que cette partie est résolue, ils se projettent sur le plan familial ou sur le plan personnel (mariage, maison, voiture).

Poursuivons cette section avec les facteurs et les acteurs de la réussite tels que décrits par les élèves. Il s'agit pour l'élève d'être attentif en classe, de faire les travaux demandés par les enseignants, de faire ses devoirs, d'étudier ses leçons et enfin d'avoir des comportements désirables en respectant les règles de l'école et celles des enseignants.

« Je suis à mon affaire, je fais mes devoirs pis j'étudie. Je m'applique en classe pis j'écoute. » (Élève # 9)

À travers leurs propos, les participants semblent maîtriser relativement bien leur rôle d'élève puisqu'ils rencontrent, en général, les critères ci hauts mentionnés. Là où ils se distinguent les uns des autres, c'est plutôt dans les stratégies de gestion de temps et de gestion des études. Certains font leurs devoirs et étudient leurs leçons dès le retour à la maison à la fin des classes alors que d'autres prennent le temps de relaxer avant de se mettre au travail. Aussi, certains étudient la veille et le matin même alors que d'autres planifient l'étude en vue d'un examen sur une longue période.

« Si j'ai un examen la semaine prochaine, je m'arrange pour étudier tant d'heures ou de minutes pis c'est ça. » (Élève #6)

Pour ce qui est des stratégies d'études, les questions de la grille d'entrevue individuelle n'étaient pas assez précises sur cet aspect. Par contre, quatre participants en ont fait mention dont certains affirment utiliser la répétition et la mémorisation pour se préparer à un examen alors que le dernier indique qu'il étudie en cherchant à comprendre la matière.

En ce qui concerne les acteurs de la réussite scolaire des participants, ils se situent à trois niveaux en excluant l'élève lui-même: la famille, les amis et les enseignants. Dans la famille, la réussite passe par un parent, une grande sœur, un grand frère, un cousin, un oncle ou encore une tante qui aide dans la réalisation des devoirs ou encore qui encourage la poursuite des études. Du côté des amis, neuf participants sur 10 affirment disposer de l'aide d'un ami ou d'un camarade de classe pour compléter un devoir ou pour étudier des leçons. De ce nombre, huit participants indiquent avoir un ou une amie de la même école ou d'ailleurs qui lui sert d'aide, mais surtout de conseiller dans son cheminement scolaire et personnel :

« ...avant que je fasse toutes mes affaires, je l'appelle pour être sûr que je fais ça comme il faut. » (Élève # 2)

Enfin, apparaissent les enseignants qui, à travers leur enseignement, les récupérations et particulièrement la relation personnelle qu'ils créent avec l'élève, peuvent le marquer et l'encourager à persévérer en vue de sa réussite scolaire et de son développement personnel.

« Moi, ce que j'aime, c'est la disponibilité des profs, les récupérations. Cette année je pensais échouer et grâce à ça je passe dans mes cours.» (Élève # 5)

4.3.3 Encadrement familial

D'après ce qui a été rapporté par la majorité des participants, l'aide que les parents apportent à leur enfant se manifeste de différentes façons. Les parents, une grande sœur

ou un grand frère dans certains cas, font montre de leur intérêt dans le cheminement scolaire de l'enfant en s'informant sur la vie scolaire, les règles de l'école et en participant aux rencontres de parents.

« Si je rentre, je laisse mon sac là, ma mère va l'ouvrir et regarder dans l'agenda. Elle s'intéresse à ce que je fais.» (Élève # 7)

L'aide se fait à travers un discours sur l'école et la réussite ou encore en donnant des conseils. Enfin, elle se manifeste aussi par l'encouragement à la réussite et la démonstration de confiance dans les capacités de réussite des enfants. D'ailleurs, il semble que, pour huit participants, ce sont ces encouragements et ces manifestations de confiance qui sont les plus appréciés

« Ils me parlent quand je réussis bien pis quand j'ai un échec. Ils me parlent, ils m'encouragent pis me disent qu'ils savent que je vais me rattraper quand j'ai une mauvaise note. Ils me soutiennent.» (Élève # 6)

Par ailleurs, dans cette partie, nous nous attendions à ce que, spontanément, les participants mentionnent le support financier de la famille à leur égard. Pourtant, il semble que ce support est pris pour acquis ou bien n'est pas relatif, pas pour eux, à l'encadrement familial puisque seulement trois participants en ont fait allusion.

Quant à l'utilité de la collaboration entre l'école et la famille, elle est plus controversée. Pour cinq participants, il n'y a pas lieu que les deux milieux communiquent ou se rencontrent quand un élève est en réussite et qu'il n'a pas de comportement indésirable à l'école. Pour les autres, c'est la famille qui prend l'initiative de collaborer avec l'école soit pour mieux s'informer sur les activités, pour connaître des moyens qui augmenteraient le niveau de réussite de leur enfant ou encore pour demander à l'école de trouver une solution à une situation désagréable décrite par leur enfant.

« Oui, quand je lui ai dit que la nourriture de la cafétéria est pas bonne, elle a appelé pour demander pour savoir pourquoi. Elle sait où appeler pour demander des renseignements, elle sait à qui parler.» (Élève # 7)

4.3.4 Apport de l'école

D'entrée de jeu, à travers les réponses des participants, tous reconnaissent l'école comme un lieu de socialisation et d'intégration dans la diversité. En fréquentant ce lieu, ils affirment y lier des relations de différents ordres : relation enseignant\élève, relation adulte\adolescent, relation camarade\camarade et une relation d'amitié véritable parfois avec un adulte et souvent avec un autre élève.

D'après tous les élèves l'école, par l'enseignement des savoirs, donne les préalables pour accéder à leur futur emploi, développe leur esprit critique, ouvre leurs horizons et donne les outils pour affronter l'avenir. Par ailleurs, les périodes de récupération qu'offrent les enseignants sont le moyen le plus souvent mentionné par les participants pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

« L'école sert à te former pour ton métier plus tard, elle te donne la base pour poursuivre ton cheminement.» (Élève # 7)

« Quand je vais en récupération, je découvre de nouvelles choses pis j'apprends des choses que je ne maîtrisais pas.» (Élève # 2)

Que ce soit le matin, le midi ou en fin de journée, ces périodes, au cours desquelles l'enseignant prend du temps en individuel ou en groupe pour faciliter la compréhension des notions travaillées en classe, sont fort appréciées et efficaces. Finalement, quant à savoir ce qui pousse les élèves à aller à l'école, c'est le désir d'acquérir de nouvelles connaissances, de faire de nouvelles expériences ou de voir les amis, qui est relaté par six participants sur 10.

« Elle sert à grandir tes connaissances sur plusieurs choses. » (Élève # 9)

4.3.5 Appartenance à une minorité ethnique\identité assignée

Dans cette partie, nous essayons de cerner l'identité affirmée que se donnent les participants et l'identité assignée qu'ils croient déceler des gens de leur entourage. Ensuite, nous découvrons les expériences perçues comme discriminatoires à partir du vécu des participants en lien avec leur origine ethnoculturelle.

Sur le plan de l'identité affirmée, sept participants se déclarent Haïtiens ou d'origine haïtienne et trois participants comme Noirs ou comme faisant partie des minorités visibles. Pour l'identité assignée, là aussi la majorité des participants, au nombre de six, se voient attribuer une identité haïtienne, deux participants affirment être identifiés par certains comme étant Québécois et par d'autres comme étant Haïtiens. Enfin, un participant avoue ne pas savoir quelle identité ethnique lui attribue son entourage.

En ce qui a trait aux situations perçues comme discriminatoires, cinq participants sur 10 indiquent en avoir vécu à l'école. En effet, deux participants rapportent un incident où ils ont essuyé de mauvaises blagues sur la couleur de leur peau au primaire.

« Oui, une fois au primaire, il voulait juste impressionner un de ses amis. Il a dit :
« Tu as été au four, t'es bronzé, t'es noir. » C'était stupide de sa part. » (Élève # 8)

« Tu sais la madame en français à l'école, elle me sous-estimait et quand elle a vu que je travaillais, et bien elle était étonnée. » (Élève # 9)

De plus, un participant rapporte une situation vécue à la maternelle :

« Oui, ça fait longtemps, j'étais en maternelle, il y avait un professeur et elle était un peu raciste. À chaque fois que je venais jouer avec les Blancs, elle me séparait et m'envoyait dans un coin. J'étais la seule noire.» (Élève # 10)

À l'extérieur de l'école, trois participants affirment avoir été victimes de remarques désobligeantes par rapport à la couleur de leur peau, dont un spécifiquement par rapport à son ethnicité haïtienne, au travail, dans l'autobus et dans un lieu public lors d'une période d'élections.

« Il y a au McDonald où je travaille des gens qui vont dire que si la commande est pas bonne que c'est parce que c'est une noire qui l'a faite.» (Élève # 5)

« Quelqu'un parlait des élections pis disait qu'ils avaient perdu le dernier référendum à cause du vote des immigrants pis j'étais devant lui, il a commencé à injurier les Haïtiens. C'est la première fois que j'ai vécu du racisme explicite. Ça m'a fait mal, mais après je suis redevenue normale.» (Élève # 6)

Par ailleurs, tous les élèves participants à notre recherche ont affirmé que ce genre de situation et la réputation des Noirs et des Haïtiens (à savoir qu'ils sont des voleurs, des trafiquants de drogue, sont impliqués dans tout ce qui est louche, qu'ils ne réussissent pas à l'école et qu'ils n'ont pas de bon métier dans la société d'accueil) prennent leur origine dans l'image que les médias renvoient des Noirs et des Haïtiens.

« Ils nous connaissent pas, tout ce qu'ils voient c'est dans les nouvelles qui montrent les gangs de rue, les meurtres de drogue pis des choses comme ça.» (Élève # 1).

4.3.6 Suggestions pour la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne

Nous voulions par le biais d'une question ouverte, permettre aux participants de nous donner des suggestions, nourries de leurs expériences et de leurs connaissances, pour favoriser la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne. Étant donné la disparité des propositions obtenues, il nous semble pertinent d'en rendre compte sous la forme d'un tableau, puis d'en dégager les éléments dominants. Cette stratégie de classement est reprise dans l'analyse du point de vue des parents et des autres protagonistes.

Tableau III : Suggestions des élèves

Niveaux d'intervention	
Élève	<ul style="list-style-type: none"> • Trouver sa source de motivation • Lui donner la volonté de réussir. • Faire prendre conscience de l'opportunité et des ressources disponibles pour sa réussite. • Créer un lieu pour rassembler les jeunes haïtiens pour faire des activités. • Créer un lieu avec des ressources humaines disponibles pour la préparation des examens scolaires. • Créer une loi pour obliger les élèves à fréquenter l'école jusqu'à l'obtention du diplôme de secondaire V.
Famille	<ul style="list-style-type: none"> • Les parents doivent sensibiliser davantage leurs enfants à la réussite. • Les parents doivent encadrer davantage leurs enfants.
École	<ul style="list-style-type: none"> • Créer une école pour les élèves haïtiens uniquement. • Être centré sur la discipline, l'encadrement et être plus sévère. • Financer les familles pour l'achat du matériel scolaire.
Autres	<ul style="list-style-type: none"> • Arrêter la stigmatisation des Noirs et des Haïtiens que nourrissent les médias. • Mettre l'égalité dans la tête des gens.

4.4 Point de vue des parents

Alors que nous pensions que seulement le père ou la mère serait choisi, il s'avère qu'un frère aîné ainsi qu'une sœur aînée, tous deux majeurs, ont été sélectionnés par deux participants comme membre de la famille pour parler d'eux.

4.4.1 Comparaison entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois

Dans cette rubrique, nous avons peu d'éléments de réponse étant donné que seulement trois des participants ont parlé de l'expérience scolaire de leur enfant en Haïti, sans compter que seulement deux d'entre eux avaient des souvenirs du système scolaire haïtien. Nous croyons tout de même pertinent de vous les présenter afin de pouvoir les comparer avec le point de vue des élèves. Les participants retiennent que la langue d'enseignement était le français, que la mémorisation était la technique d'apprentissage privilégiée, voire la seule utilisée, et qu'il y avait une rigueur dans les attentes envers les élèves. D'autre part, les parents identifient aussi les difficultés relatives au recrutement d'enseignants compétents et aux ressources matérielles.

« En Haïti, on apprend généralement par cœur. » (Parent # 8)

« En Haïti, c'est moins équipé, les profs n'ont pas vraiment le matériel. Ils n'ont pas d'ordinateur comme ici. » (Parent # 5)

De plus, les deux parents en question ont attiré notre attention sur deux éléments qui peuvent entraver ou ralentir la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne qui immigrent au Québec par rapport au système scolaire québécois. Le premier concerne le problème du bilinguisme en Haïti.

« Là-bas, l'enseignement est en français et maintenant on enseigne un peu le créole. L'enfant arrivé à la maison parle le créole à moins qu'il fasse partie d'une famille aisée dans la moyenne bourgeoisie qui parle le français, sinon la majorité parle créole. Ce qui peut nuire à l'intégration d'un enfant ici.» (Parent #5)

Le deuxième obstacle révélé par les parents concerne les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui diffèrent entre les deux milieux. Alors qu'en Haïti, l'élève apprend par cœur le contenu d'un texte pour montrer son niveau de maîtrise, au Québec, on mise sur la compréhension globale et sur sa capacité à remplir une tâche en fonction de cette compréhension dans un laps de temps précis.

« En Haïti, on apprend généralement par cœur mais ici, c'est la compréhension plus que la mémoire. (...) C'est pas évident, mais après un certain entraînement, il a pu réussir et ça n'a pas donné de problème.» (Parent # 8)

Ceci termine les données issues des parents eut égard aux différences entre les deux systèmes scolaires.

4.4.2 Mobilisation de l'élève dans sa scolarité

Les parents ont été beaucoup plus loquaces dans cette rubrique qui porte sur la mobilisation de leur enfant dans sa scolarité. Nous examinerons leur point de vue sur la vision de la réussite, les facteurs de réussite qu'ils attribuent à leur enfant et sur les indicateurs de réussite.

Quand on interroge les parents sur leur perception de la réussite, ils sont unanimes à parler d'abord d'une réussite future. Pour la moitié d'entre eux, il s'agit de réussir à l'école au sens large, c'est-à-dire d'atteindre les objectifs fixés de manière à être indépendant pour combler ses besoins en tant qu'adulte tout en ayant une fonction ou encore un statut valorisé socialement.

« C'est avoir un bon métier. C'est être en mesure de pouvoir être autonome à tous les niveaux, financier, social, être satisfait des buts qu'on s'est fixés. » (Parent # 2)

Ensuite, la réussite est décrite sur le plan personnel par deux participants comme étant l'équilibre à atteindre dans tous les domaines de sa vie et par deux autres comme le résultat d'un combat.

« Réussir dans sa vie...réussir à travers tout ce qui se passe dans la communauté haïtienne. C'est ne pas se laisser abattre, c'est vraiment plus loin que tout ce qui se passe autour. » (Parent # 10)

Du côté des facteurs de réussite, tous les parents déclarent à quel point leur enfant s'investit dans son cheminement scolaire. Cet investissement se concrétise pour eux dans l'intérêt du jeune pour l'école, dans le temps investi dans la réalisation des tâches scolaires et dans la façon dont il parle de l'école.

« Je vois qu'elle est très intéressée par l'école. Elle travaille dur, elle ne sort pas, elle fait ses devoirs. » (Élève # 6)

Le deuxième élément soulevé, cette fois par 3 participants, constitue le sens de l'organisation ou de la discipline au travail. Cet élément est dépeint dans la priorité donnée aux travaux scolaires en opposition à des activités personnelles telles que regarder la télévision, clavarder sur Internet ou encore parler au téléphone des heures durant.

Par ailleurs, tout en mettant de l'avant la mobilisation de l'élève, les parents font également état des autres personnes impliquées dans cette réussite. En effet, des acteurs de premier ordre et de deuxième ordre ont aussi apporté leur contribution de diverses manières. Nous retrouvons des acteurs principaux tels qu'un membre de la famille : père, mère, frère aîné ou sœur aînée qui supervise les travaux scolaires et qui, au besoin, répond aux questions des élèves

« Je fais un rôle de conseiller, d'ami, de prof, de parent. Je suis tout à la fois.»
(Parent # 8)

Il y a en outre l'apport des enseignants qui, à travers leur enseignement, leur disponibilité et le soutien donné aux élèves lors des récupérations, contribuent eux aussi à sa réussite. Comme acteurs secondaires, mais non de moindre importance selon les parents, on retrouve la famille élargie qui vient supporter ce que le membre principal de la famille met en place auprès de l'élève. Il est surtout question pour ce type d'acteurs d'encourager le jeune, d'alimenter les discours sur la réussite scolaire et parfois de répondre aux questions auxquelles le parent principal ne peut résoudre.

« Quand je ne peux pas l'aider, elle appelle une de ses tantes. En fait, toute la famille participe, si moi je ne peux pas l'aider, il y a toujours quelqu'un qui peut l'aider.» (Parent # 10).

Enfin, pour illustrer pourquoi leur enfant est en réussite, l'opinion des parents est assez partagée. Certains participants indiquent que c'est parce que l'élève maîtrise son rôle d'apprenant sans aide de leur part, alors que d'autres mentionnent que c'est parce que l'élève passe d'un niveau à l'autre chaque année. En outre, deux parents affirment que c'est parce que le jeune a des objectifs (tel qu'avoir un bon métier plus tard) et qu'il est en voie de les atteindre.

Nous avons aussi questionné les parents sur la présence d'un modèle qui alimenterait l'idée de réussir chez leur jeune. Quatre participants déclarent être un modèle pour leur enfant, soit deux pères, un frère aîné et une sœur aînée.

« Je pense que c'est moi son modèle. Depuis toute petite, elle cherche mon attention, mon approbation. Elle veut savoir ce que je pense. » (Parent # 9)

Tandis que pour les trois autres participants, un affirme que ce serait un oncle alors que les deux autres n'en savent rien. Ces éléments complètent les informations sur la mobilisation de l'apprenant dans sa scolarité. Voyons maintenant ce qu'il en est pour la mobilisation familiale.

4.4.3 Implication familiale

Nous enchaînons avec l'encadrement que la famille offre aux enfants. Une fois de plus, le type d'encadrement fait à la maison est diversifié. Quatre participants le font par des encouragements à la poursuite des études, à l'amélioration des résultats scolaires ainsi que par un soutien moral. Ce soutien se manifeste par des conseils donnés au jeune sur l'école et sur la vie en général.

« Je regarde son agenda. Je lui donne des conseils pour ses travaux scolaires et sur comment faire pour réussir à l'école et dans sa vie.» (Parent # 6)

Trois participants s'impliquent auprès de l'enfant en l'aidant à faire ses devoirs selon ses besoins. Ensuite, deux parents le font en supervisant et en gérant tout ce qui est relié au volet scolaire. Enfin, deux parents prennent part au cheminement scolaire de l'enfant en comblant ses besoins primaires. Par ailleurs, tous les participants ont déclaré qu'ils aidaient davantage à la réalisation des devoirs et à l'étude des leçons de même que fournir un encadrement plus sévère lorsque leur enfant était encore à l'école élémentaire.

« Au départ, je l'aidais pour ses devoirs quand il était au primaire. Au secondaire, il pouvait se débrouiller. Je l'aide seulement s'il a des problèmes en mathématique.» (Parent # 2)

Au cours des études primaires, ils aidaient à la réalisation des devoirs ainsi que des leçons et contrôlaient les heures de coucher. À l'adolescence, les parents laissent de plus en plus d'autonomie tout en restant disponibles si le besoin d'aide se fait sentir.

La collaboration entre l'école et la famille s'avère aussi satisfaisante pour les participants. Selon eux, l'institution scolaire prend des moyens adéquats pour informer et communiquer avec eux concernant ce qui se passe à l'école de manière générale et aussi de manière spécifique par rapport à leur enfant.

« L'école m'écrit toujours, elle m'appelle et me donne toutes les informations qui concernent ma fille. Je suis bien renseigné. » (Parent # 5)

Les moyens sont variés : un mot dans l'agenda, une programmation des activités, une lettre d'invitation ou encore un appel téléphonique. Par contre, aucun des participants ne précise des outils spécifiques pour rejoindre les familles d'origine immigrante. Cependant, au-delà de ces moyens, ce qui est apprécié par les participants c'est la disponibilité des membres du personnel pour leur parler ou les rencontrer. Enfin, sur le plan de ce qui occasionne leur présence à l'école du jeune, les parents s'y rendent en général pour l'une ou l'autre de ces trois principales raisons : la rencontre de parents, la remise de bulletin ou la réalisation d'une activité parascolaire à laquelle participe leur enfant.

« La première chose, s'il joue au basket, je vais l'encourager. Je vais me rendre aux rencontres de parents même si son bulletin est correct pour rencontrer ses profs. » (Élève # 3)

Nous ne pouvons clore cette partie sans faire un clin d'œil à la relation des parents avec la société en général. À travers les questions des entrevues individuelles auprès des parents, nous avons aussi cherché à connaître où ils se situaient sur le plan de l'intégration ou de la connaissance de la société d'accueil. Ainsi, nous avons considéré la maîtrise du français, les relations avec d'autres communautés culturelles et leur capacité à recourir aux ressources de la société d'accueil. Il semble qu'ils s'expriment tous en français puisqu'ils communiquent en français au travail ou dans la plupart des échanges qui ont lieu hors du nid familial. De plus, quatre parents affirment qu'ils ont des amis et des

connaissances d'une origine autre que haïtienne. Ils connaissent aussi les ressources et les recours auxquels ils ont droit.

« Ben oui, moi ça fait belle lurette que je suis au cœur des Québécois. Je travaille avec eux. Je suis une personne ressource et je travaille avec d'autres personnes ressource.» (Parent #5)

Deux d'entre eux ont même avoué avoir effectué des démarches dans le but d'améliorer des situations déplorées par leur enfant. Ces activités dans la société d'accueil prennent sûrement fondement dans le fait que six participants sur sept sont, ou seront dans quelques mois, au Québec depuis 10 ans, y ont fréquenté une institution scolaire et y ont déjà travaillé ou y travaillent actuellement.

4.4.4 Apport de l'école

Après avoir décrit ce qu'il en est de la mobilisation familiale, décrivons maintenant la contribution de l'institution scolaire. Dans cette section, quatre aspects sont couverts : les sources de motivation à l'école pour intéresser les élèves, le rôle de l'école, les moyens qu'elle a adoptés pour favoriser la réussite des élèves et les changements souhaités par les parents en vue d'un plus grand niveau de satisfaction.

Trois parents évoquent les sources de motivation extrinsèques suivantes à l'élève : 1) les activités parascolaires; 2) les moyens d'émulation qui reconnaissent les efforts et 3) les talents des élèves; l'apport de nouvelles connaissances. Quant à la conception du rôle de l'école, les opinions sont assez partagées. Certains participants indiquent que le mandat de l'institution scolaire consiste à encadrer et à encourager les élèves en vue de leur réussite scolaire. Pour d'autres, le rôle de l'école se décline ainsi: engager des enseignants compétents, assurer la sécurité et répondre aux besoins des parents. Un parent illustre bien ce qui est prioritaire dans le rôle de l'école :

« L'école a mis sur pied des enseignants, des intervenants, des infirmiers, tout ce qui est nécessaire pour la réussite des élèves. C'est de faire le nécessaire pour que les élèves réussissent. » (Parent # 2)

En ce qui a trait aux moyens mis en place par l'école pour faciliter la réussite des élèves, cinq participants ont identifié la récupération, parfois nommé comme cours d'appoint ou cours de rattrapage. Par ailleurs, s'ils nomment ce moyen, trois d'entre eux précisent que leur enfant n'y prend pas part puisque l'aide que fournit la famille est suffisante. Enfin, deux autres moyens sont signalés par le reste des participants : regrouper des élèves de manière à les encadrer et à les aider, assurer la sécurité des élèves.

En ce qui concerne leur appréciation générale, les parents sont pour la plupart satisfaits du fonctionnement de l'école que fréquente leur enfant. Toutefois, cinq participants proposent des changements pour améliorer la situation actuelle. Il s'agit de faire davantage de prévention, d'encadrer beaucoup plus les élèves, d'engager des enseignants compétents, de diminuer le ratio enseignant/élève, d'augmenter les ressources auprès des élèves et d'être plus sévère dans le code de respect entre un enseignant et un élève.

« ...il y a des choses qui ne me concernent pas, mais je regarde ailleurs, on a tendance à attendre trop longtemps avant d'agir. Il y a pas assez de prévention.»
(Parent # 8)

4.4.5 Appartenance à une minorité ethnique

Dans cette section, les parents se prononcent en fonction du groupe ethnique auquel ils s'identifient, au groupe ethnique auquel les membres de leur entourage les identifient et terminent par des commentaires sur une situation vécue par leur enfant et relative à son identité ethnique.

Les participants s'identifient de quatre façons différentes sur le plan ethnique : trois participants comme Haïtiens, deux participants comme Noirs, un participant comme Africain et un participant comme Québécois Haïtien.

« Je suis Québécois Haïtien, nous sommes nés ici et on ne connaît pas la culture en Haïti. On a la culture haïtienne à la maison, mais on est Québécois.» (Parent # 2)

Il est intéressant de constater que seul le frère aîné, qui est né au Québec, se donne une double identité en accordant la priorité à son lieu de naissance. Pour l'identité assignée par l'entourage, il y a moins de disparité entre les réponses. En effet, quatre participants se voient attribuer une identité comme Noirs et les trois autres comme Africains. Ce serait donc par rapport à la pigmentation de leur peau que les gens qu'ils côtoient les identifient sur le plan ethnique.

Les parents sont unanimes à déclarer que leur jeune ne semble pas avoir été victime d'une situation discriminatoire à l'école ni ailleurs. Par ailleurs, deux participants en ont profité pour parler de leurs propres expériences sur cet aspect. Ces expériences ont été vécues lors de la recherche d'emploi ou encore dans leur milieu de travail par rapport à la couleur de leur peau.

«Quand j'envoie mon c.v. est tellement riche, pour certains ils croient que c'est un Blanc. La majorité du temps, je suis sélectionné mais lorsque j'arrive et puis on voit que je suis noir, ça ne passe pas. On trouve toujours un moyen pour dévier la personne pour ne pas l'embaucher.» (Parent # 5)

Le second spécifie avoir confronté directement ses collègues de travail qui tenaient des propos insidieux sur sa fonction :

« Si tu as étudié et que j'ai étudié aussi, c'est normal que je puisse occuper ce poste, j'ai les qualifications » (Parent # 3)

D'ailleurs, certains parents disent carrément à leurs enfants de travailler deux fois plus qu'un Blanc afin de se tailler une place de choix sur le marché du travail.

« Oui, à cause de sa couleur, il faut qu'elle fasse deux fois mieux qu'un Blanc pour réussir. Le Blanc est chez lui, il pense qu'il est supérieur alors il faut faire plus. » (Parent # 5).

Ainsi, nous découvrons que si la majorité des participants n'a pas révélé de situation discriminatoire vécue par leur enfant, ils donnent tous des indices qui laissent croire, selon eux, que leur enfant en a sûrement vécu ou en vivra certainement.

« Mon fils, il a plein de médailles d'or dans son cours de karaté et on en parle pas, mais quand on prend un bandit et qu'il est d'origine haïtienne, on fait tout un plat. C'est ça la discrimination. La société est remplie de pièges. Le petit délinquant, comment il arrive là, il est victime d'une situation sociale. » (Parent # 8)

4.4.6 Suggestions pour favoriser la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne

Tout comme pour le point de vue des élèves, les parents donnent une variété de propositions, alors nous les présentons dans un tableau.

Tableau IV : Suggestions des parents

Niveaux d'intervention	
Élève	<ul style="list-style-type: none"> • Parler aux élèves pour connaître leurs intérêts et leurs buts. • Prévention des difficultés et intervention rapide. • Donner des modèles. • Encadrement plus structuré. • Personnes-ressource pour renseigner et guider les élèves dans leur choix de carrière
Famille	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer l'approche aux parents. • Responsabiliser davantage les parents. • Alléger le nombre d'heures de travail des parents. • Donner une formation sur le fonctionnement du système scolaire québécois. • Outiller les parents pour qu'ils encadrent leurs enfants dans leurs tâches scolaires.
École	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte des différences entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois.
Autres	<ul style="list-style-type: none"> • Implication accrue des gens de la communauté haïtienne dans la réussite des élèves. • Trouver une façon pour modifier la mentalité afin que les gens se voient tous de la même manière sans barrière raciale. • Améliorer l'image des Noirs dans les médias.

Le point de vue des parents étant présenté, qu'en est-il de celui des autres protagonistes? C'est ce qui est traité dans la prochaine section.

4.5 Point de vue des autres protagonistes

Dans cette partie du travail, nous présentons les données des entrevues effectuées auprès des autres protagonistes, c'est-à-dire toute autre personne adulte ne faisant pas partie de la famille de l'élève l'ayant choisie, mais qui fait partie de son entourage. Cependant, étant donné que les membres du personnel scolaire ont été choisis majoritairement par les élèves et que ces derniers se prononcent sur beaucoup plus d'aspects que ceux hors du

cadre scolaire, nous considérons d'abord les informations qu'ils nous donnent. Toutefois, quand cela est pertinent, nous ajoutons les informations de ces participants. Parmi les sept participants qui ont accepté de participer à notre recherche et catégorisés « autres protagonistes », quatre sont des enseignants, un est une intervenante scolaire, un est une amie de la famille et un dernier, un professeur de karaté.

Pour rendre compte du point de vue des autres protagonistes, nous développerons les rubriques suivantes : profil des membres du personnel scolaire, implication scolaire des élèves, relation entre les membres du personnel scolaire et l'élève qui l'a choisi, relation avec la famille, apport de l'école, appartenance à une minorité ethnique. Nous terminerons avec les suggestions des participants en vue de favoriser la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne.

4.5.1 Profil des autres protagonistes

Les participants choisis qui travaillent dans le milieu scolaire ont tous au moins cinq ans d'expérience dans leur fonction au moment de l'entrevue. De plus, ils ont en moyenne trois ans d'expérience ou plus à l'école que fréquentent les élèves qui les ont choisis. Les disciplines enseignées par les quatre enseignants sont : français, mathématiques, informatique et anglais. Par ailleurs, même si nous n'avons pas questionné les participants sur leur origine culturelle, ils l'ont eux-mêmes précisée au cours des entretiens. Nous avons donc noté que parmi les cinq participants ciblés, quatre sont d'origine culturelle autre que québécoise ou canadienne alors qu'un seul est Québécoise d'origine.

Pour poursuivre ce profil, voyons les méthodes d'enseignement et d'intervention auprès des élèves : trois participants donnent des cours magistraux, un autre exploite les jeux de rôle et l'intervenante discute avec l'élève sur la situation qui fait l'objet de ses rencontres avec lui. En ce qui a trait aux moyens pour s'adapter aux différences individuelles ou encore dans le rythme d'apprentissage, les enseignants le font en prenant en considération

le niveau scolaire des élèves dans la matière, leurs intérêts, leurs difficultés et la chimie générale du groupe.

« Ça change d'une année à l'autre dépendamment de plusieurs facteurs. Un facteur vraiment important c'est la clientèle, comment les attiser. Je change de projets à chaque année, je m'adapte au niveau de l'élève, à ses intérêts et aussi au profil général de la clientèle.» (Enseignant # 6)

Pour sa part, l'intervenante s'adapte à la personnalité de l'élève (introverti ou extraverti) en axant son intervention sur la communication. Si les enseignants et l'intervenante s'adaptent de manière générale à leurs élèves, ils le font aussi en tenant compte des origines culturelles diverses qui sont présentes dans le groupe classe ou en intervention individuelle, dans le cas de l'intervenante qui rencontre seul à seul l'élève. Il est difficile de dresser une liste de moyens d'adaptation communs aux cinq participants puisqu'ils sont très diversifiés, mais en voici quelques exemples : débat, projet, mise en contexte, valeurs véhiculées dans ses interactions avec les élèves, faire parler les élèves de leur culture d'origine.

« J'y fais référence quand on aborde des thèmes de débats. Par exemple, on parlait de la fessée et j'ai remis en contexte à travers un débat comment elle est perçue par différentes cultures.» (Enseignant # 3)

Par contre, nous avons quand même dégagé deux moyens communs que les participants utilisent : un vocabulaire précis et simple; créer un climat de respect dans lequel chacun est respecté et a le droit de s'exprimer en fonction de ses valeurs et de ses croyances.

Ces méthodes d'enseignement et les adaptations mises sur pied ne sont pas sans effet. Dans quatre cas, les élèves se disent satisfaits du mode de fonctionnement de leur enseignant et y trouvent du plaisir. Pour ce qui est de l'intervenante, les jeunes s'identifient à elle et la prennent comme modèle.

« Je suis jeune dans comment je suis, comment je m'habille, je ressemble à eux. Je pense que je suis vraiment un point de référence pour eux à cause de ça. »
(Intervenant # 5)

De plus, ces effets se manifestent non seulement sur le rendement scolaire, mais aussi par la modification de certains comportements tels que l'ouverture et le respect entre les élèves lors des interactions.

Dans la description de leurs rôles, trois participants mettent l'emphase sur la transmission de certaines valeurs prédominantes dans la société québécoise, soit le respect, la tolérance et la liberté d'expression. Ainsi, on constate que les membres du personnel scolaire ont une vision globale de leur rôle. Ce dernier ne se limite pas au cadre scolaire mais tient compte de la société dans laquelle s'inscrit le cheminement scolaire des élèves.

Nous complétons cette partie en présentant la vision des participants sur la réussite scolaire. Cette vision s'inscrit en continuité avec le rôle qu'ils se donnent. Elle passe d'abord, pour la majorité des participants, par une réussite sociale par laquelle une personne prend sa place dans la société par rapport à ses objectifs.

« De dire j'ai trouvé ma place dans la société, dans la vie. J'ai réussi ce que je voulais sur le plan social, professionnel et personnel. » (Enseignant # 6)

Ensuite, il s'agit, dans un deuxième temps, de réussir personnellement. Cette réussite se manifeste dans le sentiment de bien-être et d'épanouissement personnel. D'autre part, tous sont unanimes sur un point : la réussite est propre à chacun en tant qu'individu, en lien avec ce qu'est la personne et elle ne correspond pas à une norme préétablie par la société.

« Je ne pense pas que la réussite a à voir aux standards de base. Ça part de ce que la personne est, de ce que la personne a pour voir une évolution aussi minime soit-elle.» (Intervenant # 5)

Paradoxalement, les mêmes participants sont conscients que pour prendre place dans la société, les élèves doivent rencontrer certaines attentes sociales d'où leur rôle dans la formation d'un citoyen.

On constate que les membres du personnel restent très vagues dans leur vision de la réussite et que tout en visant une réussite sociale, elle n'est pas définie de façon détaillée. C'est pourquoi, nous aurons aimé savoir ce que signifie prendre sa place dans la société pour eux. Malheureusement, dans le feu de l'action, nous n'avons pas interrogé les participants sur cet aspect.

4.5.2 Mobilisation scolaire de l'élève dans sa scolarité

Dans cette section, les participants se prononcent essentiellement sur les facteurs et les indicateurs de la réussite qu'ils attribuent spontanément à l'élève.

D'emblée, les quatre enseignants affirment que la réussite des élèves passe par la mobilisation dans leur rôle d'élève. Il s'agit essentiellement, pour eux, d'être attentifs en classe, de compléter les devoirs, d'étudier les leçons et d'être assidus en classe. Un participant précise que son élève est avant tout en réussite parce que

« Il est réceptif à ce qu'on lui dit, il a une volonté de réussir. Il participe, il pose des questions et il travaille.» (Enseignant # 1)

D'autres éléments s'ajoutent, qui varient d'un participant à l'autre : curiosité, motivation, investissement au-dessus de la moyenne des élèves et questionnement pour valider sa compréhension. Pour sa part, l'intervenante affirme que la réussite de l'élève qui l'a

choisie passe surtout par sa capacité à gérer ses émotions, ce qui lui permet de mieux se concentrer en classe. Dans ce cas, elle rejoint les enseignants qui mentionnent le niveau d'attention en classe comme un facteur de réussite.

« Elle a accepté de faire ce cheminement, le fait de mettre ses limites, de déculpabiliser et d'avoir des trucs sur le moment pour mieux gérer ses émotions.»
(Intervenant # 5)

En ce qui a trait aux autres porteurs de la réussite scolaire, la plupart des participants mentionnent l'apport des parents d'abord, ensuite celui des autres membres de la famille tels que la belle-mère ou la sœur aînée.

«J'ai rencontré son père aussi à la rencontre de parents et il m'a fait l'impression de quelqu'un qui est très présent dans la vie de sa fille.» (Enseignant # 6)

Cette contribution prend vie dans l'encadrement offert à la maison et dans la considération de l'éducation comme valeur importante. Par ailleurs, nous avons remarqué qu'il y a toujours un membre principal, nommé par les participants au sein de la famille, qui aide davantage l'élève sur le plan scolaire. C'est une personne prédominante avec laquelle les enseignants ou l'intervenante ont eu un contact téléphonique ou en personne. En outre, le membre du personnel scolaire qui n'a pas mentionné l'apport de la famille a justifié son point de vue en disant :

« Je ne peux pas me prononcer parce que je n'ai jamais eu affaire avec sa famille et je connais des élèves qui réussissent très bien même s'ils sont laissés à eux-mêmes dans l'encadrement des études. » (Enseignant # 3)

Les enseignants sont tous nommés par les participants comme étant aussi porteurs de la réussite des élèves. Ils y contribuent dans leur enseignement, dans leurs interventions, dans l'instauration d'un climat propice aux apprentissages et dans leurs disponibilités. Toutefois, c'est sur la relation avec l'élève et sur leur capacité à susciter son intérêt qu'ils mettent la priorité.

«Moi, ce que j'essaie de faire, c'est d'établir de relations qui par la suite vont faciliter les apprentissages.» (Enseignant # 3)

Ce sont ces aspects prioritaires qui, selon eux rendent efficaces les autres moyens. En ce qui a trait aux indicateurs de réussite mentionnés par les participants, ils se situent à deux niveaux : sur le plan du rendement scolaire, lorsque les élèves ont 60% et plus dans leurs évaluations; sur le plan comportemental, quand les élèves font montre de respect des règles de l'école et des règles de classe.

4.5.3 Relation membre enseignant-intervenant\élève

Poursuivons à présent en développant la relation enseignant-intervenant\élève qui l'a choisi. Tous les autres protagonistes, et mêmes les deux adultes externes à l'école, indiquent qu'ils ont une relation harmonieuse et agréable avec le jeune en question. Trois participants considèrent l'élève comme un ami. En outre, un sentiment de confort et de confiance s'installe entre l'adulte et l'enfant.

« C'est une de mes élèves avec laquelle je suis la plus proche. » (Intervenante # 5)

Cette relation positive s'accorde tout à fait avec la description que les adultes font en général des élèves en question. Nous constatons que chaque participant peint un portrait très éloquent de l'élève qui laisse entrevoir pourquoi ils ont une bonne relation.

« C'est une élève très intelligente qui comprend très vite. C'est un privilège pour moi de l'avoir comme élève. Elle a des valeurs familiales très fortes, c'est ce que j'admire le plus chez elle.» (Enseignant # 4)

Les portraits sont d'ailleurs variés et détaillés. Nous avons tout de même relevé trois caractéristiques communes qui sont identifiées par cinq participants en incluant les deux participants externes à l'école; les élèves de notre recherche sont décrits comme ayant de la maturité, ayant du potentiel pour réussir et enfin ayant des objectifs qui les poussent à s'investir dans leur scolarité.

4.5.4 Collaboration école\famille

Parmi les participants qui composent les membres scolaires, trois ont eu une rencontre fortuite avec le père de l'enfant. À cette occasion, ils se sont salués et ont échangé quelques mots sur l'élève concerné. Un autre participant a eu un contact téléphonique avec la mère de son élève suite à un comportement non approprié en classe qu'il souhaitait améliorer. Cet appel s'est avéré efficace puisque le comportement a cessé dès lors.

«J'ai parlé à sa mère au téléphone concernant un problème que je ne préciserai pas ici, et ça a enrichi sa volonté de réussir et la personne qu'il est en fin d'année.»
(Enseignant # 1)

Enfin, une enseignante mentionne ne pas avoir eu de contact avec la famille de son élève puisqu'il ne présente aucune difficulté sur le plan des apprentissages scolaires ni sur le plan comportemental. On peut en conclure que ceux qui ont eu une rencontre fortuite n'ont pas cherché à en provoquer volontairement pour les mêmes raisons que cette enseignante.

En général, c'est aussi lorsqu'il a un problème avec l'élève quant à son rendement scolaire ou encore quant à ses comportements que le personnel scolaire sollicite la collaboration de la famille. Cette sollicitation passe par des contacts téléphoniques ou en personne lors des rencontres de parents ou encore lors d'un rendez-vous avec le parent concerné. Au cours de ces entretiens, tous les membres du personnel commencent par des points positifs liés à l'élève afin d'installer un climat de confiance avec le parent.

« Je parle du positif parce que l'enfant dont on parle c'est son sang au parent. Donc axé sur le côté positif et indiquer ce qu'il y a à améliorer. Il faut faire attention parce que quelque chose de mal fait, de mal formulé peut changer ta relation avec le parent.» (Enseignant # 4)

Puis, ils en viennent à ce qui doit être amélioré. Les enseignants se disent généralement satisfaits de leur relation avec les parents. Toutefois, leurs points de vue diffèrent quand ils se prononcent sur la collaboration générale avec les familles d'origine québécoise et celles d'origine autre. D'ailleurs, trois participants adaptent leurs méthodes auprès des familles d'origine autre et deux d'entre eux sont satisfaits de leur relation. Pour le reste, ceux qui n'adaptent pas leurs méthodes, il y a insatisfaction. Cette dernière serait due à la non maîtrise du français, au manque de temps des parents pour collaborer avec les enseignants et à l'absence ou aux faibles compétences des parents à encadrer leurs enfants.

«On est pas satisfait pour plusieurs raisons. Première raison, il y a le handicap de la langue; deuxième raison, le handicap de la culture. Je crois que les jeunes sont un peu plus intégrés, plus conscients des valeurs de la société québécoise alors que leurs parents sont un peu forgés dans la culture de leur société d'origine.» (Enseignant # 3)

Par ailleurs, il semble que le niveau de satisfaction relatif à la collaboration avec les familles est influencé par leur vision du rôle de la famille. Ils sont unanimes à affirmer que le rôle des parents est essentiel à la réussite scolaire des élèves. Ce rôle passe pour

eux par la présence des parents à la maison et à l'école, par l'encadrement offert à la maison, par la demande ou l'intérêt manifesté pour la vie scolaire et enfin par le soutien offert à l'école dans ses interventions.

« Personnellement, elle (la famille) devrait jouer un rôle prépondérant. Je pense qu'en tant que parent, tu dois jouer ton rôle de parent et veiller au bien-être de ton enfant. La réussite scolaire fait partie de ça.» (Enseignant # 6)

4.5.5 Apport de l'école

Qu'en est-il de l'implication générale de l'école comme institution auprès des parents? Avant de développer cet aspect, nous définissons son rôle selon les protagonistes. Ces derniers n'ont pas nécessairement une vision commune du rôle de l'école pourtant, tous mettent l'emphase sur l'élève alors qu'un seul d'entre eux indique aussi le mandat de l'école à l'endroit des parents. Ce rôle passe par l'ouverture d'esprit que l'école doit favoriser et l'enseignement aux élèves. Pour le reste des éléments, ils ont déclaré: reconnaître la réussite individuelle; donner un enseignement de qualité; créer un climat propice aux apprentissages; favoriser le plein développement et former des citoyens. Enfin, le protagoniste ayant considéré les parents stipule que l'école devrait prendre en compte la sous-scolarité des parents d'origine immigrante dans son fonctionnement :

« L'école devrait jouer un rôle primordial, devrait reconnaître la réussite propre à chacun et tenir compte de facteurs comme la pluriethnicité et la sous-scolarité des parents.» (Enseignant # 4)

En ce qui a trait aux moyens adoptés par l'école pour remplir son rôle, il se trouve que les participants en ont peu relevés. En voici quand même quelques exemples : suivre le programme de formation, créer une harmonie entre les différentes communautés culturelles en présence, l'encadrement, les activités diverses et la récupération.

Au plan de la collaboration avec la famille, nous obtenons plus de données et plus d'uniformité dans les réponses des participants. Tous stipulent que c'est par le biais d'envois postaux formels et informels, des appels téléphoniques et par les réunions de parents que l'école entre en communication avec les familles. Par ailleurs, d'autres moyens sont aussi utilisés tels que les invitations aux événements spéciaux (gala, fête de la rentrée) et les projets des organismes communautaires.

Du côté des moyens particuliers en vue de rejoindre les familles d'origine immigrante, il y a peu d'initiatives. Un seul moyen est nommé par certains participants. Il s'agit du comité de parents où les familles immigrantes peuvent être représentées et prendre des décisions par rapport aux communautés culturelles :

« On essaie de plus en plus de les impliquer à la base dès le secondaire I. On a un conseil de parents et on essaie de l'utiliser.» (Intervenant # 5)

Trois participants sur cinq affirment que ni les enseignants ni les autres membres du personnel ne sont satisfaits de la collaboration avec les familles et surtout celles d'origine immigrante. Les mêmes raisons mentionnées précédemment dans la relation membre du personnel scolaire\famille sont répétées ici pour déplorer la situation. Toutefois, une nouveauté s'ajoute ici, les participants indiquent des défis et des changements en vue d'une amélioration de la collaboration famille\école.

Plusieurs participants indiquent que la famille et l'école doivent trouver le temps pour se parler et surmonter les barrières culturelles. De façon spécifique, la famille doit être au fait du fonctionnement du système scolaire québécois et prendre plus de place dans la vie scolaire des enfants alors que l'école doit mieux comprendre la dynamique de défavorisation économique et intellectuelle des parents. En ce qui concerne les solutions, les participants font les propositions suivantes : avoir des interprètes qui feraient le lien entre la famille et l'école, donner un cours aux parents sur le fonctionnement du système scolaire québécois, instaurer des tables de discussion avec les parents et avoir des intervenants de différentes origines culturelles.

4.5.6 Appartenance à une minorité ethnique/identité assignée

Les membres du personnel ont indiqué qu'un élève peut être victime d'injustice ou de traitement différencié à cause de sa couleur, de son origine ethnique ou de son statut d'origine immigrante. Nous avons constaté que trois membres du personnel scolaire abordaient les éléments de ce thème en étant très à l'aise alors que les deux autres membres éprouvaient un certain malaise et ont pris le temps de spécifier avec réserve que « ces choses existent mais ils n'y prennent pas part puisqu'ils sont eux-mêmes d'origine immigrante ». L'une d'elle a pourtant mentionné, en parlant de l'élève qui l'a choisi pour réaliser l'entrevue que :

« C'est sûr que X n'a pas le profil par rapport au profil qu'on connaît communément des élèves haïtiens. Je veux dire, ce sont des jeunes qui ne sont pas portés sur les études, ils sont ailleurs, ce sont des gens qui sont très portés sur le plaisir, les amusements, les discussions. Alors que X est plus sérieux, plus studieux. » (Enseignant # 3)

Un des deux participants externes à l'école abonde dans le même sens que les participants du milieu scolaire alors que l'autre a une opinion contraire. Ceux qui croient que l'identité ethnique des jeunes est stigmatisée se basent sur le fait qu'ils ont déjà entendu des propos racistes fondés sur des préjugés raciaux. En outre, ils affirment qu'on ne sera jamais à l'abri de ce type de glissement. Toutefois, l'un d'entre eux précise que ce genre de situation est moins problématique au Québec comparativement à d'autres pays comme la France.

Maintenant, quant à savoir si les participants ont déjà été témoin ou le confident d'une situation discriminatoire vécue par un élève, c'est par l'affirmative que quatre d'entre eux répondent, en considérant aussi les réponses des participants externes à l'école. Dans deux cas, des enseignants ont entendu des collègues de travail dire qu'ils « essuieraient le tableau avec la face de ses élèves haïtiens ». Dans un autre cas, un enseignant a été outré parce que, lors d'une réunion avec les enseignants et un directeur-adjoint, il a été le seul à

donner le nom d'un candidat d'origine haïtienne pour une bourse d'études alors que les Haïtiens sont majoritaires à l'école où il enseigne.

« J'étais dans une réunion de secteur, il y avait vingt professeurs qui étaient là et on devait recommander des jeunes pour une bourse. Juste recommander, il y avait pas de question de gagner ni rien, J'ai eu le malheur, pour moi c'était le bonheur, de recommander un jeune haïtien. C'est vrai que mon jeune présentait des troubles de comportements, mais ça faisait pas moins qu'il répondait aux critères. Moi, j'avais vu cet athlète là au basket-ball, j'avais vu cet élève là en classe et j'ai trouvé que ce jeune méritait sa chance pour peut-être un peu changer son avenir. La réaction que j'ai eue, c'était une réaction que je qualifierais d'inacceptable. Mon directeur adjoint a dit OK, on arrête ça là puis les autres profs, il y en a qui l'ont appuyé. (...) J'ai même pas pu dire ce qui justifiait mon choix et ce que je ne comprends pas, j'ai été le seul à référer un élève haïtien. Je t'ai dit qu'il y a près de, 70% de jeunes haïtiens...et qu'aucun professeur n'ait recommandé un Haïtien. (Enseignant # 1)

Voyons maintenant les suggestions pour faciliter la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne.

4.5.7 Suggestions pour favoriser la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne

Nous présentons dans un tableau les suggestions des membres du personnel scolaire et celles des deux autres participants non scolaires pour mieux en rendre compte étant donné leur variété.

Tableau V : Suggestions des autres protagonistes

Niveaux d'intervention	
Élève	<ul style="list-style-type: none"> • Donner des modèles de réussite. • Donner confiance aux élèves. • Service de préceptorat : un enseignant par élève. • Apprendre à connaître chaque élève sur le plan personnel, familial et social. • Modifier la mentalité des jeunes qui est trop négative par rapport à leur avenir.
Famille	<ul style="list-style-type: none"> • Libérer les parents de leur pauvreté intellectuelle (niveau de scolarité peu élevé). • Collaboration des parents avec l'école.
École	<ul style="list-style-type: none"> • Donner plus de services culturels. • Avoir davantage d'intervenants et aussi plus d'intervenants d'origine culturelle. • Tenir compte de la complexité des Haïtiens (différentes mentalités influencées par différentes religions). • Donner l'occasion aux élèves de faire plus de sport à l'école.

Cette rubrique met fin à la présentation des points de vue des autres protagonistes en tant que groupe. Dans le prochain chapitre, nous procéderons à l'analyse et à l'interprétation des données issues des trois catégories de participants (élèves, parents, enseignants-intervenant).

CHAPITRE 5 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre portera sur l'analyse des données. Nous commençons par présenter les regards croisés des protagonistes sur les différentes rubriques sur lesquelles portaient les résultats des entrevues individuelles. Ensuite, nous décrivons les facteurs qui influencent positivement ou négativement la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne. Enfin, nous terminons par la présentation de deux profils de réussite que nous avons dégagés parmi les participants de la catégorie des élèves.

5.1 Regards croisés des protagonistes

Dans cette partie, nous revenons sur le point de vue des différents types de protagonistes c'est-à-dire, les élèves, les parents et les autres protagonistes. Nous mettons en relief les convergences et les divergences d'opinion qui portent sur la comparaison entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois, la mobilisation de l'élève, la mobilisation familiale, la collaboration école/famille, l'appartenance à une minorité ethnique/identité assignée et enfin les suggestions en vue d'accroître le taux de réussite des élèves d'origine haïtienne.

5.1.1 Comparaison entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois

Le point de vue des parents et des élèves convergent en ce qui a trait au caractère rigide du système scolaire haïtien autant sur le plan des méthodes d'enseignement axées sur la mémorisation que sur la discipline dans le comportement exemplaire attendu des élèves. Ces deux éléments concordent aussi avec la recherche de Dejean (1978) qui mentionne leur portée comme des différences entre les systèmes scolaires haïtien et québécois pouvant entraîner des difficultés d'adaptation ou de réussite d'un élève en provenance d'Haïti. Les points de vue des parents et des élèves divergent toutefois sur certains éléments. Les élèves mettent l'emphase sur le caractère laxiste du système scolaire québécois qui laisse une grande marge de manœuvre et de liberté aux élèves, ce qui

parfois peut nuire à un élève qui a besoin d'un encadrement soutenu. Les parents pour leur part ont attiré notre attention sur le problème du bilinguisme en Haïti et des méthodes d'enseignement qui peuvent faire obstacle à la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne à leur arrivée au Québec.

5.1.2 Mobilisation de l'élève

Les trois types de participants ont une vision partiellement commune de la réussite. Elle est d'abord visée à moyen et à long terme, et elle passe par une réussite sociale. En fait, pour les parents et pour les élèves, il s'agit d'occuper plus tard un emploi bien rémunéré et valorisé par la société. Dans la majorité des cas, parents et élèves conçoivent cette réussite comme une chance pour se sortir de la pauvreté et du quartier où ils demeurent et qui est mal perçu. En fait, elle est la clé pour un avenir meilleur tel que décrit par Hohl (1996). En outre, Vatz Laaroussi et *al.* (2005) qualifient ce type de réussite de promotion sociale puisqu'elle donne l'opportunité pour une mobilité sociale ascendante. Pour les autres protagonistes, surtout les enseignants, c'est plutôt de prendre place dans la société en répondant à certaines attentes sociales. Ainsi, on constate que les parents et les élèves sont beaucoup plus explicites quant à leur vision de la réussite alors que les autres protagonistes sont plus vagues. Par ailleurs, ils se rejoignent tous sur un deuxième niveau de réussite : la réussite personnelle. Cette dernière passe pour tous les participants par le sentiment de bien-être et d'épanouissement personnel ressentis une fois bien établi dans sa vie adulte.

Selon les participants, différents acteurs influencent la réussite scolaire des élèves. Il s'agit premièrement de l'élève lui-même par la gestion de son rôle d'apprenant. Des manifestations diverses en témoignent, que ce soit sa concentration en classe, le temps qu'il investit dans ses devoirs et dans ses leçons ou encore la priorité qu'il accorde aux tâches scolaires sur ses activités personnelles. Deuxièmement, c'est la famille qui, par ses encouragements, son support et son implication à différents niveaux joue sur la réussite. Toutefois, les participants précisent qu'il y a un membre principal dans la famille qui supervise ou encadre davantage le jeune alors que les autres membres viennent soutenir et

alimenter ce que cette personne a mis en place. Nous avons aussi constaté que pour les élèves d'origine immigrante, ainsi que pour leurs familles, la famille est perçue au sens large puisqu'ils nomment aussi bien le père, la mère, les enfants, les cousins (es), les oncles, les tantes ou encore la grand-mère comme membre. À cet effet, nous avons été particulièrement interpellée lorsque l'un des participant a déclaré : « Je veux réussir et avoir un bon métier pour que ma grand-mère puisse goûter aux fruits de mon travail avant sa mort. » (Élève #1). Quant aux membres du personnel scolaire, ils ont une conception de la famille qui se limite aux parents et aux enfants. Cette divergence au plan du concept de famille est documentée par Vatz-Laaroussi et *al.* (2005) qui abondent dans le même sens que les propos des participants.

Dernièrement, ce sont les enseignants qui, par leur enseignement et surtout par les récupérations, contribuent eux aussi à la réussite des élèves. Cet élément rejoint selon nous l'étude de Vatz Laaroussi et *al.* (2005) qui stipule l'importance de la mobilisation personnelle et professionnelle du corps enseignant dans la réussite des élèves. C'est dans ce contexte que l'effet Pygmalion vient influencer positivement ou négativement la réussite scolaire d'un élève en ce qui a trait à sa relation, à l'image et aux attentes que son enseignant maintient à son égard. (Barivelo et Daupiard, 2006). De ce fait, si la relation est saine, l'image positive et les attentes élevées sur le plan du rendement scolaire, l'apprenant aura tendance à s'impliquer davantage pour correspondre aux anticipations du pédagogue. Par ailleurs, la place des récupérations dans la réussite des jeunes nous amène à réaliser que, si dans un groupe classe à effectif élevé (30-35 élèves) il est difficile pour les apprenants de bien comprendre la matière et pour les enseignants de répondre à ce besoin; en contexte d'effectif réduit, lors des récupérations, c'est plus facile pour les deux parties.

Si les trois catégories de participants ont un point de vue convergent quant à la mobilisation de l'élève, à la mobilisation familiale et à l'apport des enseignants dans la réussite, seuls les élèves y ont mentionné la contribution de leurs pairs. En effet, les élèves ont indiqué au cours des entrevues que leurs camarades de classe les aidaient à compléter un devoir ou à étudier des leçons et qu'en plus, ils ont chacun un ami soit de

l'école ou de l'extérieur qui participe à leur cheminement scolaire, mais aussi à leur vie personnelle en leur servant de conseiller. Ces données issues de notre terrain de recherche sont corroborées par Vatz-Laaroussi et *al.* (2005) qui stipulent que les différentes voies de réussite des jeunes se développent à partir de la mobilisation de divers acteurs parmi lesquels, l'élève lui-même figure au premier plan.

Nous ne pouvons parler de réussite sans en mentionner les indicateurs. Selon les protagonistes, deux dimensions permettent de décrire la réussite scolaire d'un élève. La première dimension relève du rendement scolaire, c'est-à-dire que l'élève répond aux exigences du curriculum de son niveau en obtenant des résultats supérieurs ou égaux à 60%, ce qui lui permet de passer d'un niveau scolaire à un autre. La deuxième dimension concerne le comportement, c'est-à-dire que l'élève respecte les règles implicites et explicites de son école, mais aussi celles plus spécifiques qui peuvent varier d'un enseignant à l'autre.

Il ressort de cette rubrique que les protagonistes ont une conception plutôt commune de la mobilisation de l'élève dans ses apprentissages.

5.1.3 Mobilisation familiale

Sur le plan de la mobilisation familiale, les autres protagonistes donnent un point de vue général de l'encadrement et du rôle que devrait jouer la famille, c'est-à-dire d'être présent dans la maison et dans l'école et aussi de soutenir l'école dans ses interventions auprès de leurs enfants. Les parents et les élèves sont plus explicites quant aux agissements de la famille : encouragements, supervision des devoirs et des leçons ou encore discours qui valorisent l'éducation et la réussite scolaire. En outre, on a remarqué qu'aucun des différents groupes ne met l'accent sur le support financier de la famille auprès des jeunes alors qu'ils savent très bien que ces derniers dépendent financièrement de leurs parents. Peut-être n'en ont-ils pas fait mention parce que cet élément est pris pour acquis ou encore parce que, selon eux, cet aspect ne concerne pas directement le cheminement scolaire des enfants.

5.1.4 Apport de l'école

Dans cette section, chaque groupe a sa propre vision, teintée de ses propres connaissances et expériences. Les élèves identifient l'école comme un lieu de socialisation, d'échanges culturels et de formation de la personne, un lieu qui favorise l'ouverture d'esprit. Pour les parents, l'école doit faire tout ce qu'elle peut pour la réussite de leurs enfants. Nous constatons que la formulation des attentes des parents est vaste. Pour les autres protagonistes, l'école a pour mandat d'enseigner et d'élargir les horizons des élèves.

Du côté des moyens mis en place par l'institution scolaire pour favoriser la réussite scolaire des élèves, très peu de moyens sont nommés par les différentes catégories de participants, et de ceux-là, un fait l'unanimité : la récupération. Ce temps que prennent les enseignants, hors des heures régulières de classe, pour revenir sur la matière, en la simplifiant, la décortiquant, en donnant des explications et des exercices supplémentaires donnent à plusieurs élèves le coup de pouce qui manquait pour réussir. Par ailleurs, les élèves et les enseignants se distinguent des parents en ce sens que les premiers croient que les élèves qui sont en situation de réussite les utilisent alors que la majorité des parents affirme que leurs enfants n'utilisent pas ce service puisque l'encadrement familial répond à leurs besoins.

5.1.5 Collaboration école/famille

Dans cette rubrique, les parents et les élèves ont signifié leur satisfaction au niveau des relations entre la famille et l'école. Les familles en seraient assez satisfaites alors que les autres protagonistes, qui sont majoritairement du milieu scolaire, nuancent en précisant que l'école et eux-mêmes sont satisfaits des relations entretenues avec les familles des élèves qui participent à la présente recherche. En ce qui concerne les autres familles, surtout celles d'origine immigrante, ce n'est pas le cas. En parallèle, ce que relèvent les protagonistes sur les moyens spécifiques pour rejoindre les familles d'origine immigrante nous donne peut-être une piste sur les raisons de l'insatisfaction de l'école dans ses relations avec ce type de famille. Effectivement, les parents et les élèves n'ont nommé

aucun moyen en ce sens alors que les membres du personnel enseignant en ont relevé un, soit le comité de parents.

En outre, on découvre dans cette section que si les parents communiquent de leur propre initiative avec l'école de leur enfant dans le but de s'informer, que les membres du personnel communiquent pour leur part avec les familles en cas de difficulté sur le plan du rendement scolaire ou encore sur le plan comportemental. On exclut ici les envois postaux formels et informels faits à tous les parents à différents moments de l'année scolaire. D'ailleurs, les élèves embrassent cette conception ou encore ont bien intériorisé cette conception du milieu scolaire puisqu'ils affirment que l'école n'a pas besoin de contacter leurs parents ni de les voir, car ils ont la note de passage ou plus dans leur cours et qu'ils n'ont pas de problème de comportement. En terminant, quant à savoir quels sont les différents moyens privilégiés par l'école pour rejoindre les parents, les protagonistes sont sur la même longueur d'ondes en nommant les envois postaux formels (lettre pour la rencontre de parents, lettre pour la remise des bulletins) et informels (invitation à une soirée d'activité, invitation au gala des élèves méritants, etc.).

En déplorant le type de collaboration entretenue avec les familles, les membres du personnel ont identifié des défis que familles et école doivent surmonter en vue de mieux collaborer. Il s'agit pour tous les deux de trouver du temps pour se parler et de surmonter les barrières culturelles. De manière plus spécifique, c'est pour les familles d'être au courant du fonctionnement du système scolaire au Québec et de s'investir davantage dans le cheminement scolaire de leur enfant; et pour l'école de mieux comprendre la dynamique de pauvreté des familles aussi bien physique qu'intellectuelle. Dans cette perspective, les parents rejoignent en partie le point de vue des membres du personnel enseignant puisque, même s'ils se disent satisfaits de leur collaboration avec l'école et que leur enfant est en réussite, ils proposent certains changements à l'école tels que : faire plus de prévention, encadrer davantage les élèves, engager des enseignants compétents, diminuer le ratio enseignant/élève et augmenter les ressources auprès des élèves. En examinant la liste des défis et des propositions de chaque partie, on constate que les membres du personnel scolaire mettent l'emphase sur des changements dans la famille en

vue d'une meilleure collaboration avec l'école alors que les familles mettent en priorité des changements dans l'école qui vont favoriser la réussite des élèves.

En fait, à la suite de l'élaboration de cette rubrique sur la collaboration école\famille, on constate que chacune des deux parties a sa propre vision du rôle de l'autre et des types d'échanges entre elles. Comme l'a révélé la recherche de Hohl (1996), étant donné que leurs visions ne s'arriment pas, cela occasionne des frictions entre la famille et l'école ce qui pourrait ternir la réussite scolaire des élèves.

5.1.6 Appartenance ethnique

De manière générale, les parents et les élèves s'identifient majoritairement comme Haïtiens ou comme Noirs et l'identité qu'ils se croient assignée correspond à cette image.

La présomption d'une identité stigmatisée à cause de la couleur, de l'origine ethnique ou du statut d'origine immigrante d'un élève, est soutenue par presque tous les protagonistes. Toutefois, à savoir si elle a été réellement vécue, certains élèves affirment qu'ils l'ont expérimentée à l'école (maternelle, primaire et secondaire) ou ailleurs (au travail et dans les lieux publics) alors que les parents et les enseignants n'ont que des soupçons de situations réelles vécues par les jeunes. Les parents se basent sur leurs propres expériences de discrimination raciale sur le marché du travail alors que les membres du personnel scolaire s'appuient sur des propos échangés entre collègues pour indiquer que les élèves pourraient être victimes de discrimination sur le plan ethnique. On peut en déduire que les élèves ne parlent pas des incidents vécus puisque ni leurs parents ni les membres du personnel de l'école ne sont au courant de ces situations. Par ailleurs, l'école est une micro société qui reflète les valeurs, mais qui reproduit aussi les dérives de la société dans laquelle elle évolue. La société québécoise ne ferait pas exception en ce qui concerne les préjugés basés sur l'identité ethnique, comme en témoignent les propos de deux participants. L'un se questionne à savoir pourquoi il a été le seul à nommer un élève d'origine haïtienne pour une bourse d'étude alors que les élèves de cette origine sont majoritaires dans cette école. Le second souligne spontanément que l'élève pour

lequel il a réalisé l'entrevue, dans le cadre de notre recherche, ne correspond pas au profil des jeunes d'origine haïtienne, puisqu'il est un élève modèle très intéressé à l'école.

En somme, on réalise que, pour tous les protagonistes, il y a appréhension ou probabilité d'une identité stigmatisée et de situations de discrimination. Par contre, chaque groupe les a expérimentées différemment et certains semblent les avoir complètement occultées puisqu'ils éprouvent un certain malaise à en parler.

5.1.7 Suggestions

Dans cette section, nous présentons d'abord le tableau respectif des suggestions de chacune des catégories de participant, mais en faisant ressortir les sous thèmes qui ont émergé au plan de leur analyse. Par la suite, nous relevons les idées dominantes.

Tableau VI : Analyse des suggestions des élèves

Niveaux d'intervention	
Élève	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation de l'élève dans sa scolarité. • Créer un lieu pour renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté haïtienne. • Regrouper les ressources humaines et matérielles. • Offrir un encadrement axé sur la discipline.
Famille	<ul style="list-style-type: none"> • Investissement accru des parents auprès de leurs enfants.
École	<ul style="list-style-type: none"> • Regrouper les élèves d'origine haïtienne dans la même école. • Support financier aux parents pour l'achat des effets scolaires
Autres	<ul style="list-style-type: none"> • Briser les barrières culturelles.

Tableau VII : Analyse des suggestions des parents

Niveaux d'intervention	
Élève	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrement accru auprès des élèves. • Accroître les ressources humaines pour mieux encadrer les élèves.
Famille	<ul style="list-style-type: none"> • Développement de compétences parentales. • Se respecter dans la différence.
École	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte des différences entre les systèmes scolaires haïtien et québécois.
Autres	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation de la communauté haïtienne. • Briser les barrières culturelles.

Tableau VIII : Analyse des suggestions des autres protagonistes

Niveaux d'intervention	
Élève	<ul style="list-style-type: none"> • Investissement accru auprès des élèves.
Famille	<ul style="list-style-type: none"> • Augmenter le niveau d'instruction des parents. • Collaboration des parents avec l'école.
École	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter les ressources en fonction des différences culturelles. • Intervenir en considérant le bagage socioculturel du pays d'origine des parents et des élèves.

En consultant ces trois tableaux, nous pouvons en déduire que les trois catégories de participants mettent l'accent sur l'importance d'offrir un meilleur encadrement aux élèves et, ce, de différentes façons, que ce soit en favorisant un sentiment d'appartenance chez l'apprenant à la communauté haïtienne ou encore par l'augmentation des ressources humaines et matérielles. En ce qui concerne la famille, les propositions ciblent globalement le développement des compétences parentales qui auraient pour effet de leur permettre de mieux s'impliquer dans la vie de leur enfant, mais aussi de contribuer à une plus saine collaboration avec l'école. Quant aux suggestions qui ont trait à cette dernière, elles misent sur la prise en compte des différences culturelles entre les familles et l'école que ce soit dans leurs relations ou dans les ressources offertes. Enfin, au plan des propositions autres, elles visent la rupture des barrières culturelles et portent sur la société dans son ensemble. D'ailleurs, cette suggestion rejoint en partie la consultation qu'a démarrée le MICC en vue d'adopter une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination, au printemps dernier (MICC, 2006). En somme, nous constatons que les participants de notre recherche proposent des pistes variées qui ciblent aussi des acteurs divers en vue de favoriser la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne. Selon nous, ce sont des pistes intéressantes que les instances concernées peuvent développer pour mieux intervenir auprès de cette clientèle.

5.2 Présentation de deux profils de réussite

Dans le but d'enrichir notre recherche, nous avons décidé de vous présenter le portrait de deux élèves en situation de réussite. L'un fréquente l'école secondaire Henri-Bourassa et l'autre l'école secondaire Calixa-Lavallée. Dans le milieu scolaire, la représentation la plus prégnante du profil de l'élève en situation de réussite scolaire est la suivante : un élève souvent né au Québec ou qui y est arrivé très tôt, issus d'une famille de classe moyenne de type nucléaire où les parents encadrent les enfants en les aidant dans la réalisation des travaux scolaires et en collaborant étroitement avec l'école par leur présence aux différentes rencontres. Nous voulons contraster deux cas d'élève en situation de réussite scolaire dont le premier répond tout à fait à cette représentation tandis que le deuxième n'y répond qu'en partie. Pour les présenter, nous empruntons deux catégorisations que Vatz-Laaroussi et *al.* (2005) ont utilisées pour rendre compte du lien entre le profil familial et la réussite scolaire des élèves d'origine immigrante. La réussite scolaire du premier cas correspond à un profil de réussite comme continuité familiale : les parents ont un capital socioculturel élevé, surtout en termes de niveau d'instruction, ils ont assez maîtrisés le jeu scolaire et font tout pour que la réussite comme tradition familiale se perpétue, malgré les bouleversements dus à la migration ou les défis relatifs à une situation minoritaire. Le second cas s'inscrit dans une réussite comme promotion sociale : l'immigration et l'instruction qu'elle permet sont vues comme une opportunité pour améliorer la mobilité sociale de la famille. La mobilisation de l'élève dans sa scolarité est maximale et les parents encouragent explicitement le projet scolaire même si les moyens symboliques (instruction) et effectifs (financiers) font plus ou moins défaut. Nous pensons que cette présentation peut ouvrir nos horizons sur la variété de profils d'élève en situation de réussite et surtout notre esprit en ce qui a trait aux facteurs qui favorisent cette réussite.

5.2.1 Réussite comme continuité familiale: cas de l'élève # 3

L'élève # 3 correspond parfaitement au profil de réussite comme continuité familiale. Dans ce profil, la réussite est une tradition familiale où étudier imbibe la culture de la famille. En effet, les parents de cet élève ont tous deux complété des études universitaires. Dans la fratrie, il est le benjamin d'une famille de quatre enfants. Ses deux

sœurs aînées, au moment de l'entrevue individuelle, complétaient des études de premier cycle à l'université. Par conséquent, cet élève semble baigner dans une atmosphère familiale où l'instruction est valorisée et où on aspire à un niveau de scolarité élevé.

En outre, dans sa famille, cet élève bénéficie d'un investissement soutenu de son père : il l'aide à compléter ses devoirs et ses leçons (surtout en mathématiques) et il le fait profiter de ses expériences personnelles comme adulte et de ses expériences professionnelles en tant que travailleur en génie civil. Non seulement, c'est son coéquipier, mais c'est aussi celui qui le pousse au dépassement avec son adage : « Plus haut plus loin », dans tous les sens du terme et surtout sur le plan de l'instruction.

Sur le plan affectif, cet élève qui vit en famille nucléaire, embrasse la vision familiale et semble très bien la porter puisqu'il affirme au cours de l'entrevue individuelle : « Je veux faire comme mon père, avoir un bon emploi (il veut être architecte) et prendre soin de ma famille ». Cette influence familiale transparaît dans le rendement scolaire et dans les comportements adoptés par cet élève en classe. En effet, même si son enseignante ne souligne pas explicitement cette influence, elle affirme que cet enfant est un élève exemplaire à tous les niveaux : respectueux, discipliné, s'applique dans les travaux de moindre et de grande importance qu'il excelle très bien en français. La citation suivante résume bien son opinion à l'endroit de cet élève : « C'est un élève modèle que tout enseignant aimerait avoir ».

5.2.2 Réussite comme promotion sociale : cas de l'élève # 9

Ce second cas que nous présentons correspond au profil de réussite comme promotion sociale. Dans ce profil, la réussite scolaire est conçue comme une opportunité, un moyen pour une mobilité sociale ascendante. Cette jeune fille, d'arrivée récente au Québec (en 2002) et âgée de 17 ans au moment des entrevues, se démarque nettement de ses pairs du secondaire dans son implication accrue dans ses études. D'après ses propos et ceux des autres protagonistes (son père et son enseignante d'anglais), elle met de côté ses loisirs pour investir beaucoup de temps à étudier ainsi qu'à travailler la matière enseignée. De plus, elle enrichit de ses lectures personnelles les contenus abordés en classe. Elle

mentionne d'ailleurs que réussir pour elle ne veut pas simplement dire : « ...avoir les bonnes réponses aux examens, mais c'est de comprendre les notions ». Quand on l'interroge pour savoir d'où lui vient cette rigueur au travail, elle indique que son expérience scolaire en Haïti, où elle brillait déjà, lui a inculquée le sens de la discipline. Par ailleurs, elle ajoute aussi qu'une mauvaise expérience amicale au pays d'origine l'a aussi amenée à ne pas se laisser distraire dans ses études par les amis. D'autre part, alors qu'elle demeure dans un quartier pauvre où la stigmatisation des Noirs est fréquente, elle veut être un contre-exemple de l'image qu'on projette des Noirs et des Haïtiens.

Sur le plan familial, elle vit en famille monoparentale, en ce sens qu'elle habite avec son père, ses frères et sa petite sœur et que sa mère vit aux États-Unis. Elle n'a pas mentionné si ses parents sont séparés. Dans la fratrie, étant l'aînée, elle s'occupe de certaines tâches domestiques ainsi que de ses frères et de sa sœur. Par son rôle dans sa famille et par son implication dans un projet scolaire où elle aide des élèves de secondaire I à bien s'intégrer à l'école secondaire, elle fait preuve d'un grand sens de l'organisation afin de mener à bien toutes ses fonctions sans pour autant négliger ses études.

Nous tenons à souligner que, même si cet élève est très accaparée en jouant un rôle de 'mère substitut' et en s'investissant autant dans son cheminement scolaire, elle bénéficie du soutien moral de sa famille. Ce soutien passe principalement par son père qui, à défaut de ne pouvoir l'aider dans ses tâches scolaires étant donné son niveau de scolarité, lui fournit une aide morale par ses encouragements et par son discours qui valorise l'instruction scolaire. Son père a d'ailleurs mentionné au cours de l'entrevue individuelle : « L'école c'est la clé de la réussite ».

En fait, en présentant ces deux cas de réussite, nous avons voulu mettre en lumière le fait que le modèle qu'on se fait spontanément d'un élève en situation de réussite scolaire ne reflète pas toute la réalité. Le second cas de réussite nous montre que les profils de réussite sont variés. Il faut par conséquent faire preuve d'ouverture pour ainsi concevoir et accompagner ces différents profils de réussite. De cette manière, on réussira peut-être à favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves d'origine haïtienne.

En somme, à travers ce chapitre portant sur l'analyse des résultats, nous avons montré le point de vue de chacun des trois groupes, les élèves, les parents et les autres protagonistes. Ensuite, nous avons mis en relief les éléments saillants qui se dégagent de l'ensemble des participants en croisant leurs regards. Enfin, nous avons présenté le portrait de deux cas d'élèves. Les données et les analyses issues de ce chapitre nous donnent les éléments de réponse à nos questions de recherche et elles alimentent aussi les pistes d'action que nous privilégierons. C'est en partie sur quoi portera la conclusion.

CONCLUSION

Dans cette conclusion, nous revenons sur des éléments de la problématique, du cadre conceptuel et des résultats de la recherche. Ces derniers sont présentés à travers la description synthétique de la mobilisation des différents acteurs dans la réussite scolaire, et par le biais des principales suggestions faites pour bonifier chaque mobilisation.

La problématique révèle que la communauté haïtienne est la plus nombreuse des communautés Noires au Québec et à Montréal. La situation socioéconomique de ces communautés est caractérisée, entre autres, par des taux de monoparentalité, de faible revenu et de chômage plus élevés que les taux moyens concernant l'ensemble de la population québécoise. Par ailleurs, le profil de scolarité des communautés noires est légèrement au-dessus de celui de la population au Québec. Pourtant, ce niveau de scolarité contraste avec la difficulté d'intégration au marché du travail et le haut taux de chômage. Trois types de facteurs expliqueraient cette situation : la politique gouvernementale à l'égard des immigrants, la faiblesse numérique et organisationnelle des communautés établies et l'accueil sociétal. Le dernier facteur pourrait être précisé en une stigmatisation des Noirs, et surtout des Haïtiens, en ce sens qu'ils sont plus sujets aux préjugés, aux stéréotypes et aux perceptions négatives dans la société québécoise (Potvin, 1997).

Les élèves d'origine haïtienne sont pour la plupart créolophones ou francophones. À Montréal, leur présence est significative dans les écoles secondaires Henri-Bourassa et Calixa-Lavallée (Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île). Alors que globalement les élèves réussissent très bien à l'école secondaire au Québec, selon Moisset et *al.* (1995), certains d'entre eux éprouvent de la difficulté, surtout ceux qui sont nés en Amérique Latine ou aux Antilles. L'étude de McAndrew et *al.* (2005) révèle que, dans les communautés noires, le rendement scolaire serait critique surtout pour les élèves créolophones et anglophones originaires des Antilles. La problématique de notre recherche révèle toute la pertinence de la perspective de recherche que nous avons adoptée : explorer la réussite scolaire dans la communauté haïtienne pour contribuer à déconstruire une image stigmatisée et pour révéler des niveaux de mobilisation qui

pourraient inspirer ceux qui accompagnent les élèves en difficulté. Par ailleurs, nous tenons à souligner que notre projet est tout à fait d'actualité et correspond à un besoin social puisqu'il s'inscrit dans la mouvance de la Journée d'étude sur *La réussite scolaire des jeunes québécois d'origine haïtienne* qui a eu lieu en avril 2005. De ce problème de recherche découle la question générale de recherche : Qu'est-ce qui structure la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite?

Le cadre conceptuel, nous a surtout permis de bien cerner deux éléments : des facteurs structurant de la trajectoire scolaire et des facteurs influençant le rendement scolaire d'élèves d'origine haïtienne. Selon Vatz-Laaroussi et *al.* (2005), la trajectoire scolaire prend forme à travers la mobilisation de différents types de protagonistes qui sont l'élève lui-même, les membres de sa famille, les acteurs de l'école et ceux de sa communauté. Ces auteurs définissent une typologie des trajectoires de réussite en trois catégories : réussite scolaire comme continuité familiale, comme promotion sociale et pour la famille.

Le rendement scolaire des élèves d'origine haïtienne a été analysé par Dejean (1978), Lamarre-Sylvain (1990) et par Pierre-Jacques (1978) selon deux grands axes. Le premier met en opposition la langue du pays d'origine avec la langue du pays d'accueil. En Haïti, le créole est une des deux langues officielles et la langue parlée par la majorité de la population alors que le français est la deuxième langue officielle et la langue d'enseignement. Pourtant, les élèves en provenance d'Haïti rencontrent quand même des difficultés dans le système scolaire québécois, relativement à la maîtrise du français. Le deuxième axe est plus large et prend en compte le système scolaire du pays d'origine par rapport au système scolaire du pays d'accueil. Même si la langue d'enseignement est commune à ces deux systèmes, il y a des différences importantes quant au mode d'enseignement, aux apprentissages, ainsi qu'au type de relation entre la famille et l'école.

Ce cadre conceptuel a permis de formuler un objectif général visant la compréhension de la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire, ainsi que les objectifs spécifiques suivants : décrire des trajectoires scolaires d'élèves en

situation de réussite scolaire; identifier des facteurs de réussite scolaire en croisant des points de vue de différents protagonistes : élève, parent, enseignant, travailleur communautaire, etc. Le cadre conceptuel et les objectifs qui en découlent nous ont imposé une approche méthodologique qualitative et exploratoire, et le choix de l'entrevue, de groupe ou individuelle, comme instrument de cueillette de données.

D'emblée, les différentes catégories de participants à la recherche (élèves, parents et autres protagonistes) conçoivent la réussite ultime comme étant une réussite sociale par laquelle un individu s'intègre et prend sa place dans la société. Cette réussite sociale serait tributaire de la réussite scolaire. Quant aux indicateurs de réussite scolaire, ils se situent à deux niveaux selon tous les participants : un rendement scolaire avec un résultat supérieur ou égal à 60% et, sur le plan comportemental, le respect des règles implicites et explicites de l'école.

La réussite scolaire passe par la mobilisation de plusieurs acteurs parmi lesquels l'élève lui-même est en première place. Globalement, cette mobilisation passe d'abord par une vision à long terme quant à la position convoitée sur le marché du travail et dans la société en général. Ensuite, elle passe par des objectifs à moyen et à long terme en vue d'occuper une position socialement valorisée. Enfin, elle passe par des actions concrètes à court terme pour atteindre ce qui est convoité à moyenne et à longue échéance, c'est-à-dire en s'investissant dans ses études par la réalisation des devoirs et des leçons, par la concentration en classe et par le respect des règles implicites et explicites de l'école. De façon spécifique, elle passe, pour les élèves ayant été scolarisés en partie en Haïti, par l'établissement d'un cadre de travail axé sur la discipline et l'organisation, renforcé par la famille, pour amenuiser les effets possibles du système scolaire québécois qui serait trop laxiste. En outre, ils se servent aussi des acquis du pays d'origine, surtout les notions de grammaire en français, pour mieux comprendre les concepts du programme au Québec. Par ailleurs, les élèves sont les seuls participants à identifier le soutien d'un ami, de la même école ou d'ailleurs, qui les aide dans le cheminement scolaire, mais aussi qui sert de conseiller dans les autres sphères de la vie. D'autre part, les élèves sont très conscients du potentiel de stigmatisation à l'endroit des Noirs et surtout des Haïtiens. Certains

d'entre eux ont d'ailleurs été victimes de discrimination raciale à l'école ou ailleurs. Ils ont dû faire fi de ce potentiel ou de ces expériences pour réussir malgré l'image négative que les médias véhiculent dans la société québécoise au sujet des communautés noires. Ils ont ainsi fait preuve de résilience (Bouteyre, 2004) pour contrer les effets du potentiel de stigmatisation dont les Noirs sont victimes. Ces élèves ont utilisé aussi des stratégies de construction identitaires pour contrer l'identité stigmatisée (Lafortune, 2006). Différentes propositions sont faites par tous les participants, visant une mobilisation personnelle de l'apprenant dans son cheminement scolaire. Ils proposent entre autres, de susciter son intérêt pour l'instruction, de provoquer son désir de réussir, de lui offrir des modèles de réussite dans sa communauté, de lui fournir des ressources humaines et matérielles pour soutenir son projet scolaire.

La mobilisation de la famille, nucléaire ou élargie, se manifeste surtout par des encouragements, par la valorisation de l'instruction et, parfois, par une aide directe dans les devoirs et les leçons. La présentation de deux profils contrastés d'élève a montré que la mobilisation familiale est diverse, selon le capital socioculturel : une famille n'ayant pas tous les moyens matériels et symboliques pour soutenir la scolarité peut investir, malgré tout, sur un discours de la réussite très présent et sur des encouragements au projet scolaire de son enfant. Les suggestions s'adressant aux parents concernent la nécessité de les informer sur le fonctionnement du système scolaire québécois afin qu'ils soient mieux outillés pour supporter leurs enfants dans leur rôle d'élève. Ensuite, il faut les sensibiliser à exercer un encadrement parental plus congruent avec les normes de socialisation de la société québécoise afin de maintenir l'harmonie entre les parents et les enfants, puis, entre la famille et l'école. Enfin, les participants proposent de mobiliser des ressources pour amenuiser la défavorisation sociale et économique de certaines familles.

La mobilisation de la communauté haïtienne est posée comme facteur important dans la réussite scolaire des élèves, par la visibilité et l'engagement de modèles de réussite, par un investissement accru autant dans la promotion de la plus valeur que constitue la réussite scolaire que dans la mobilisation concrète dans différentes formes de soutien scolaire (à l'école, dans les familles et dans les quartiers).

La mobilisation des enseignants prend essentiellement forme dans l'enseignement et surtout dans les périodes de récupération offertes en vue d'une meilleure compréhension et assimilation des contenus enseignés. D'autre part, dans le corpus de données, il est ressorti que les membres du personnel scolaire ne sont pas neutres quand aux préjugés sociaux véhiculés à l'égard des Noirs et des Haïtiens. Certains d'entre eux partagent ces préjugés, ce qui transparait d'ailleurs dans les propos échangés entre collègues au sujet des élèves d'origine haïtienne. Par conséquent, dans la formation initiale des maîtres, il doit y avoir déconstruction du faible niveau d'attente à l'égard des élèves d'origine haïtienne. Une enseignante a clairement affirmé qu'elle était fort surprise du niveau de performance d'un élève participant à notre recherche puisque selon elle : « les élèves Haïtiens ne sont pas communément portés sur la chose scolaire » (Enseignant # 3). Pour ce qui est de l'école, les participants proposent un accroissement des ressources humaines et matérielles ainsi que la prise en compte des différences entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois.

Alors que les parents et les membres du personnel scolaire se disent satisfaits de leur collaboration mutuelle, ces mêmes membres du personnel déplorent la collaboration générale entre l'école et les familles, particulièrement avec celles d'origine immigrante. Des défis pour une meilleure collaboration sont soulignés, dont le principal est de surmonter les barrières culturelles à l'école et dans la société en général. Il a été mentionné la nécessité de déconstruire l'image des Noirs et des Haïtiens dans les médias, d'instaurer un traitement équitable des différentes communautés, et de travailler à une compréhension mutuelle entre elles.

En définitive, les participants ont formulé plusieurs pistes d'intervention sur le terrain. Nous croyons que leurs suggestions font écho à différentes initiatives comme la conférence de la Direction des services aux communautés culturelles du MELS qui aura lieu en avril 2007 sur *l'Intégration et la réussite : l'affaire de tous! Vers une école riche de sa diversité*. Également, nous sommes heureuse d'apprendre que la communauté haïtienne va donner suite à la *Journée d'étude sur La réussite scolaire des jeunes québécois d'origine haïtienne* qui a eu lieu en avril 2005.

Sur le plan théorique, notre recherche se démarque en abordant la situation scolaire de la communauté haïtienne sous l'angle de la réussite. Également, l'analyse des données nous fait réaliser qu'il ne faut pas sous-estimer l'impact de la stigmatisation sociale des Noirs et particulièrement des Haïtiens. Nous avons vu que, même si les élèves de notre recherche sont en situation de réussite scolaire, ils sont très conscients de l'image stigmatisée de leur communauté et du fait qu'elle puisse induire une force d'inertie par rapport au projet scolaire. Certains ont même été victimes de discrimination. Dans ce contexte, ces élèves ont fait preuve de résilience (Bouteyre, 2004) pour contrer le potentiel de stigmatisation. Comme l'ont souligné Vatz Laaroussi et *al.* (2005), les tuteurs de résilience peuvent être des personnes, mais il faudrait qu'ils soient également des contextes (comme l'école) pour ne pas s'en remettre uniquement à la bonne volonté d'individus.

En somme, cette recherche qualitative nous a permis de mieux comprendre et de dégager des facteurs se rapportant à la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire. Déjà, lors de la cueillette des données, les participants manifestaient un grand enthousiasme à la seule mention de notre sujet de recherche. Ils avaient soif qu'on s'attarde enfin à des facettes constructives pour la communauté haïtienne. Cet enthousiasme nous fait considérer que ce projet a atteint, en partie, un objectif complémentaire à ceux déjà identifiés dans cette étude, soit celui de rendre visible la communauté haïtienne d'un point de vue positif. Nous espérons avoir apporté une contribution concrète à l'avancement des jeunes de cette communauté, mais aussi à celui de la communauté haïtienne dans son ensemble puisque ces jeunes représentent son avenir.

Toutefois, le caractère de convenance et la petitesse de l'échantillon des participants font que nous ne prétendons pas à une représentativité des résultats par rapport à l'ensemble des élèves d'origine haïtienne dans les écoles publiques secondaires francophones de Montréal. Une approche ethnographique, plus dans la durée, sur le vécu social et scolaire des jeunes d'origine haïtienne dans des milieux contrastés, du point de vue scolaire et social, serait une piste de recherche intéressante.

BIBLIOGRAPHIE

Abotsi- Kaledji, A.D. (1986). *L'intégration sociale et scolaire des jeunes immigrants Haïtiens : Le problème des valeurs socioculturelles*. Thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Barielo, J. & Daupiard, V. (2003). *L'effet Pygmalion*. Récupéré le 26 décembre 2006 de : <http://www.reunion.iufm.fr>

Bissonnette, L. (2000). Politique d'immigration et traitement de la diversité au Québec, dans *Le Québec et ses minorités*, Québec : actes du colloque de Trèves du 18 au 21 juin 1997, édition Niemeyer.

Blanchet A., et Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, France, Nathan, 127p.

Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaire chez l'enfant de migrants*. France, Dunod, 146p.

Brodrique, L. (1992). *Les relations interethniques et interraciales de parents haïtiens et de leurs enfants dans deux quartiers multiethniques de Montréal*. Thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Cameron, J. et Pierce, W.D. (1994). Reinforcement Reward and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, (64) p. 363-423.

Chouinard, R. (2001). *Les déterminants sociocognitifs de la motivation scolaire*. Récupéré le 26 novembre 2006 de <http://www.2.cslautentides.qc.ca>

Citoyenneté et Immigration Canada. (2003). Faits et chiffres 2002 : aperçu de l'immigration. Récupéré le 17 août 2005 de <http://www.cic.gc.ca/francais/pub/faits2002/index.html>

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2005). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal-Inscription au 30 septembre 2005*. Récupéré le 16 novembre 2006 de http://www.cgtsim.qc.ca/apropos/Actions/eduinter/portrait_2005.pdf

Compère, L. (1998). *L'influence du racisme sur la construction de l'identité des jeunes québécois d'origine haïtienne*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Dejean, P. (1978). *Les Haïtiens au Québec*, Montréal, les Presses de l'Université du Québec, 189p.

Dictionnaire Le Petit Robert (2005)

Deslandes, R et Lafortune, L. (2001). *La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents*. Récupéré le 28 décembre 2006 de <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27n3/009968ar.pdf>

Dubreuil, B. (1999). *Collèges en milieu populaires*, Édition Licorne, Paris, 223p.

Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

Gergen, K.J. et Gergen, M. M. (1984). *Psychologie sociale*, Éditions Études Vivantes, Québec, 528p.

Ghosh, G. (2004). Public Edition and Multicultural Policy in Canada: the Special Case of Quebec. *International Review of Education*, 50(5-6), 543-566.

Hohl, J. (1996). Qui sont " les parents " ? : le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques-RIAC.*, 35, p51-62.

Hohl, J. et M. Normand (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52.

Lafortune, G. (2006). *Le vécu scolaire et les stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième génération*. Thèse de maîtrise, Université de Montréal.

Lamarre-Sylvain, M. (1990). *Concept de soi et enfant haïtien*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 133p.

McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew M., Ledent, J., & Ait-Said, R. (2005). La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. *Immigration et métropoles*. Septembre 2005. No 26.

McAndrew, M. et Ledoux, M. (1995). La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'Île de Montréal : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 24(2), 343-370.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002), direction Tremblay, V. (2002) *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec : état de la situation*, Direction des services aux communautés culturelles et école montréalaise.

Ministère de l'Éducation du Québec (2004), *Programme de formation à l'école montréalaise*, Bibliothèque Nationale du Québec, Québec, Xp.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2006), Direction Maheu, R., & Bousquet, J-C, *Indicateurs de l'éducation*, Bibliothèque Nationale du Québec, Québec, 148p.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. (2005). *La pleine participation à la société québécoise des communautés noires*. Récupéré le 3 octobre 2005 de http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/pdf/Consultation_communautes_noires_francais.pdf

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration et. (2005). *Portrait statistique de la population d'origine ethnique haïtienne, recensée au Québec en 2001*. Récupéré le 7 septembre 2005 de <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/pdf/com-haitienne.pdf>

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2003). *Caractéristiques de l'immigration récente*. Récupéré le 18 août 2005 de <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/caracteristiquesdel'immigrationauquebec>.

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2003). *La communauté haïtienne*. Récupéré le 5 octobre 2004 de http://www.mrci.gouv.qc.ca/quebecinterculturel/fr/com_haitienne_2.asp

Moisset, J., Mellouki, M., Ouellet, R., & Diambomfa, M. (1995). *Les jeunes des communautés culturelles du Québec et leur rendement scolaire*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Québec, (2) 4,

Pierre-Jacques, C. (1981) *Le jeune haïtien et l'école québécoise*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 94p.

Pognon, R. (1993). *Le chômage des jeunes de la communauté haïtienne de Montréal : Les diplômés-es de l'UQAM*. Thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Potvin, M. (1997) *Les jeunes de la deuxième génération haïtienne au Québec : entre la communauté réelle et la communauté représentée*, Sociologie et société, (29) 2, p. 77-101

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 287p.

Statistique Canada 2003, recensement 2000.

Thésée, G. (2003). *Le rapport au savoir scientifique en contexte d'acculturation: application à l'étude de l'expérience scolaire en sciences d'élèves du secondaire d'origine haïtienne*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

Tremblay, N. (1998). *Socialisation et cheminement professionnel d'enseignantes et de directrices du primaire. Histoire de vie et trajectoires professionnelles*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi. Récupéré le 2 décembre 2005 dans : <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=737657771&sid=5&Fmt=2&clientId=48948&RDQ=309&VName=PDQ>

Uwumurémyi, M.D. (1998). *Le phénomène des jeunes de la rue à Montréal : Le cas des Haïtiens*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

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, Université du Québec à Montréal.

Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, L., & Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Vigeant, M.-M. (1993). *Pluralisme et modernité: Analyse du discours des communautés culturelles face à l'intégration*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Ville de Montréal. (2004). *Les arrondissements de Montréal - Répertoire sociodémographique et classement par variables : Citoyenneté et immigration*. Récupéré le 7 septembre 2005 de http://www2.ville.montreal.qc.ca/cmsprod/fr/observatoire_economique/media/content/immigration.pdf

ANNEXES

ANNEXE 1 : formulaire de consentement des entrevues

Formulaire de consentement

Étudiante de deuxième cycle à l'Université de Montréal et enseignante à la polyvalente Lucien-Pagé, nous menons une recherche sur la trajectoire scolaire des jeunes d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire à l'école secondaire. Nous avons ciblé la réussite scolaire puisque ce groupe est souvent stigmatisé, car nous croyons qu'il est plus profitable d'élaborer cet aspect pour faire avancer la situation des élèves d'origine haïtienne en difficulté; le volet scolaire de l'échec, de l'abandon et des difficultés scolaires sont déjà bien développés. Nous cherchons à comprendre les facteurs qui ont influencé positivement la trajectoire des élèves en situation de réussite scolaire. Nous voulons rencontrer en groupe des élèves d'origine haïtienne en secondaire III, IV, et V, en situation de réussite scolaire fréquentant l'école secondaire Henri-Bourassa et Calixa-Lavallée. Nous comptons aussi rencontrer individuellement des jeunes, des parents, des enseignants et toute autre personne du milieu de vie du jeune. Vous êtes invités à participer à l'un des groupes de discussion qui sera animé par nous. Votre coopération est essentielle dans ce projet et nous vous remercions d'avance de votre participation.

Nous souhaitons une participation volontaire et éclairée aux entrevues de groupe tel qu'indiqué dans ce formulaire. Les groupes de discussions dureront 30 à 60 minutes environ et ils seront réalisés à l'aide de questions thématiques. Ils traiteront des éléments qui influencent la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne. Les échanges seront enregistrés et ils seront utiles dans la suite de notre projet. En tant que participant à ces groupes de discussion, vous pouvez être assurés de la confidentialité des informations recueillies. Les enregistrements et les retranscriptions seront utilisés en respectant l'anonymat des participants. Par la suite, ils seront détruits d'ici un an, le temps d'analyser les contenus. Nous assurons qu'aucun renseignement permettant d'identifier un participant ne sera mentionné dans notre rapport de recherche ou dans un article.

Vous êtes libres de participer ou non à notre recherche. Votre participation est indispensable à notre projet, mais vous pouvez, à tout moment, mettre un terme à votre participation au projet sans donner aucune explication et sans aucune conséquence de notre part.

Consentement libre et éclairé

Date : _____

Je, _____, déclare avoir lu ce formulaire. Je comprends la nature et le but de ma participation au projet.

Signature du participant : _____

Pour les jeunes, autorisation des parents préalable à la tenue du groupe :

Je, _____, parent ou responsable de l'enfant, déclare avoir lu le présent formulaire. Je comprends la nature et le but de ma participation au projet.

J'accepte volontairement que mon enfant, _____, participe au projet.

Signature du parent ou du tuteur de l'enfant : _____

Déclaration de l'intervieweur

Je, _____, certifie avoir expliqué au participant intéressé le contenu du présent formulaire, avoir répondu aux questions posées à cet égard et lui avoir indiqué qu'il est libre de mettre un terme à tout moment à sa participation au projet de recherche décrit. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de la recherche et à respecter la confidentialité.

Signature de l'intervieweur: _____

Fait à _____, le _____

Déclaration de la directrice de la recherche

Je, Fasal Kanouté, certifie garantir les conditions mentionnées ci-dessus à l'ensemble des participants à la recherche. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de la recherche et à respecter la confidentialité. Je m'engage aussi à coordonner et vérifier les déclarations des intervieweurs.

Signature de la directrice: _____

Fait à _____, le _____

ANNEXE 2 : la grille d'entrevue de groupe

Grille d'entrevue du focus groupe

1. Selon vous, quelles difficultés doit surmonter un élève qui arrive d'Haïti pour réussir à l'école québécoise?
2. Est-ce qu'il y a des façons de faire ou des méthodes d'enseignement qui aideraient davantage un jeune d'origine haïtienne dans son cheminement scolaire?
3. Selon vous, comment doit s'y prendre un élève d'origine haïtienne pour réussir à l'école?
4. Selon vous, quel(s) rôle(s) les parents des élèves d'origine haïtienne doivent jouer pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants?
5. Quel(s) rôle(s) doit jouer l'école pour aider à la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne?
6. Selon vous, de quelle façon des personnes, autres que des membres de la famille, peuvent soutenir l'élève d'origine haïtienne dans son cheminement scolaire?
7. Selon vous, de quel(s) type(s) d'injustice peuvent être victime les élèves d'origine haïtienne?
8. En tant que jeune d'origine haïtienne, quel portrait pouvez-vous faire d'un élève d'origine haïtienne qui réussit?
9. Si vous en aviez le pouvoir, que feriez-vous pour favoriser la réussite scolaire des élèves d'origine haïtienne?

ANNEXE 3 : les grilles des entrevues individuelles

TRAJECTOIRE DE RÉUSSITE SCOLAIRE DES JEUNES D'ORIGINE HAITIENNE EN SITUATION DE RÉUSSITE SCOLAIRE

A) Grille d'entrevue individuelle de l'élève

Informations générales

- Nom, prénom
- Date de naissance
- Lieu de naissance
- Âge
- Date d'arrivée au Québec
- Année scolaire en cours (niveau)
- Langue maternelle
- Langue parlée à la maison
- Autre langue parlée
- Avec qui demeures-tu à la maison?
- Quel niveau d'étude a complété ta mère, ton père?
- Quel métier occupe ta mère, ton père?
- Comment cela se passe globalement pour tes frères et sœurs à l'école?
- Réussissent-ils bien à l'école?
- Est-ce que tes parents parlent couramment le français?
- Ont-ils des amis ou des connaissances autres que des personnes d'origine haïtienne? En quelle langue parlent-ils?
- Selon toi, tes parents connaissent-ils assez le fonctionnement de la société québécoise de sorte qu'ils savent où appeler et où aller en cas de besoin? Par exemple au bureau de l'emploi et du CLSC.

Comparaison entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois ?

- As-tu été à l'école en Haïti? (Si l'élève a fait toute sa scolarité ici, sauter à l'autre partie)
- Quel (s) souvenir (s) gardes-tu de cette expérience?
- Comment fonctionne l'école en Haïti (classe, les cours, la langue, l'horaire, etc)?
- Qu'est-ce qu'on te demandait comme comportement et comme rendement du point de vue des apprentissages à l'école en Haïti?
- As-tu aimé ton passage à l'école en Haïti? Est-ce que tu réussissais bien?
- En quelle année as-tu commencé à fréquenter l'école au Québec?
- As-tu été en classe d'accueil? Pendant combien de temps?
- Comment ton séjour en classe d'accueil s'est passé (apprentissage, relation avec l'enseignant, les points forts, les difficultés, adaptation avec l'enseignant et les autres élèves)?
- Quel souvenir gardes-tu de cette expérience?
- Comment a-t-on fait pour décider de ton classement en classe d'accueil et à la fin de ton séjour (évaluation, examen, etc)?
- Selon toi, est-ce qu'on a tenu compte de tes apprentissages antérieurs, avant ton arrivée au Québec?
- Une fois que tu as quitté la classe d'accueil, parle nous de ton expérience scolaire des autres niveaux.
- Quelles difficultés as-tu rencontré? Comment les as-tu surmontées?
- Quelle comparaison peux-tu faire de ton expérience scolaire en Haïti et ici?
- Quelle comparaison peux-tu faire entre ton expérience scolaire entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois?
- Selon toi, ces différences entre les deux milieux scolaire t'ont avantage ou désavantagé?

Mobilisation de l'élève dans sa scolarité

- Comment s'est fait ton passage d'une classe à une autre depuis le primaire? (redoublement?, cheminement particulier? Ressources spécialisées?)
- Pourquoi vas-tu à l'école? À quoi cela sert l'école?
- Raconte-nous le déroulement d'une journée type d'école: de ton lever à ton coucher.
- Qu'est-ce que tu aimes-tu le plus à l'école?
- Qu'est-ce que tu détestes le plus à l'école?
- Que veut dire réussir pour toi?
- Dirais-tu que tu es quelqu'un qui réussit? Pourquoi?
- Qu'est-ce qui, selon toi, a contribué à cette réussite?
- Comment fais-tu pour étudier, faire tes devoirs ou préparer un examen
- Est-ce que tu participes à des activités après la classe à l'école ou à l'extérieur de l'école?
- Est-ce que ces façons de faire apportent des résultats? Lesquels?
- Qu'est-ce qui t'amène à persévérer dans ta scolarité?
- Qu'est-ce qui te motive à l'école?
- Où te vois-tu dans 5 ans, dans 10 ans?

Encadrement familial

- Pour tes parents, réussir signifie quoi?
- Parle-t-on souvent de l'avenir dans ta famille?
- Comment tes parents s'impliquent-ils dans tes études?
- Est-ce qu'ils t'aident dans tes devoirs et tes leçons? Quels autres supports t'apportent-ils dans ton projet scolaire?
- Y-a-t-il d'autres membres de ta famille ou de ton entourage qui participent d'une façon ou d'une autre à ton cheminement scolaire?
- As-tu un modèle dans ta famille auquel tu t'identifies, auquel tu aimerais ressembler ou qui t'inspire pour ton avenir?
- Est-ce que tes parents connaissent bien le fonctionnement de ton école, selon toi?
- De quelle manière s'impliquent-ils dans ton école?

- Quel (s) type (s) de relation entretiennent-ils avec les membres du personnel de l'école ?

Apport de l'école et des autres milieux

- Dans ton école, quels moyens sont adoptés pour favoriser la réussite scolaire des élèves ?
- Parmi ces moyens, lequel ou lesquels t'aident en particulier à réussir ?
- Quel genre de relation as-tu avec tes enseignants ?
- Comment s'y prennent-ils pour enseigner en classe ?
- Est-ce que la façon dont ils t'enseignent te convient ? Pourquoi ?
- Quel changement aimerais-tu apporter à la manière que tu es enseigné ?
- Y-a-t-il un enseignant avec lequel tu t'entends particulièrement bien ? Pourquoi ?
- Quel genre de relation as-tu, en général, avec tes camarades de classe ?
- Est-ce que tu leur demande de l'aide pour un devoir, une leçon ou pour un examen ?
- Lors des récréations, avec qui parles-tu ?
- De quelle origine culturelle sont tes amis à l'école ?
- À l'extérieur de l'école, fréquentes-tu les mêmes amis ?
- Y-a-t-il un ami qui est vraiment important pour toi dans ton cheminement scolaire ?
- En dehors de l'école et de la famille, y-a-t-il d'autres personnes qui contribuent à ton avancement scolaire ?

Appartenance à une minorité/identité assignée

- À quel groupe ethnique t'identifies-tu ?
 - À quels groupe les gens que tu côtoies (enseignants, amis, etc.) t'identifient-ils ?
 - Jusqu'à maintenant, dirais-tu que tu as été victime d'une injustice à cause de ta couleur, de ton origine ethnique, ou de ton statut d'origine immigrante ?
 - As-tu déjà eu l'impression que tu es perçu différemment à cause de ta couleur, de ton origine ethnique, ou de ton statut d'origine immigrante ?

- À l'école, penses-tu que tu dois faire mieux et plus pour réussir sur le plan scolaire ?
- Y-a-t-il déjà eu des commentaires de la part d'un enseignant, d'un élève ou de tout autre membre du personnel de l'école qui t'ont mis mal à l'aise à cause de ta couleur, de ton origine ethnique, ou de ton statut d'origine immigrante ?
- Lorsque tu crois que tu es victime d'un mauvais traitement ou d'un traitement différent à cause de ta couleur, de ton origine ethnique, ou de ton statut d'origine immigrante ; que fais-tu dans cette situation ?
- Est-ce que tu parles à quelqu'un quand cela se produit ?

Conclusion

- Si tu avais le pouvoir et les moyens de changer les choses, que ferais-tu pour favoriser la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne ?

B) Grille d'entrevue individuelle du parent

Informations générales

- lieu de naissance
- date d'arrivée au Québec
- langue maternelle
- autre(s) langue(s) parlée(s)
- De qui est composée votre famille au Québec ?
- Quel niveau d'étude avez-vous complété ?
- Quel niveau d'étude a complété le père de vos enfants ?
- Quel métier votre conjoint et vous, faites pour subvenir aux besoins de la famille ?
- Quel métier faisiez-vous, votre conjoint et vous, en Haïti ?
- Comment cela se passe pour vos enfants à l'école ?
- Réussissent-ils bien à l'école ?
- Que disent vos enfants quand ils parlent de leur école ?

- Avez-vous des amis ou des connaissances qui sont d'une origine autre haïtienne ? En quelle langue parlez-vous ensemble ?
- Direz-vous que vous connaissez assez le fonctionnement de la société québécoise de sorte que vous savez où appeler et où vous rendre en cas de besoin ? Par exemple au bureau de l'emploi et du CLSC.
- Direz-vous que vous connaissez assez le fonctionnement de la société québécoise de sorte que vous savez où appeler et où vous rendre en cas de besoin ? par exemple au bureau de l'emploi ou du CLSC.

Comparaison entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois

- Votre enfant a-t-il fréquenté l'école en Haïti ?
- Comment cela se passait (classe, les cours, la langue, l'horaire, etc.)?
- À son arrivée au Québec, est-il passé par la classe d'accueil ?
- Quel souvenir en garde-t-il selon vous (apprentissage, relation avec l'enseignant, les points forts, les difficultés, adaptation avec l'enseignant et les autres élèves)?
- Comment s'est déroulé son passage au régulier (évaluation, examen, etc.)?
- Est-ce que votre enfant a eu un classement adéquat à son arrivée au Québec et à la fin de son séjour en classe d'accueil ?
- Comment s'est passé son cheminement scolaire après la classe d'accueil
- A-t-il rencontré des difficultés scolaires au Québec ?
- Comment s'est fait son passage d'une classe à l'autre depuis le primaire (redoublement, cheminement particulier, ressources spécialisées) ?
- Qu'est-ce qu'il aime le plus à l'école ?
- Qu'est-ce qu'il déteste le plus à l'école
- Quelle comparaison pouvez-vous faire entre son expérience scolaire en Haïti et au Québec ? Est-il plus avantageux au Québec ?

- Étiez-vous bien informé sur le système scolaire québécois avant votre arrivée ici ?
- Y a-t-il des informations que vous auriez aimé connaître avant de vous installer au Québec par rapport à l'école et à son fonctionnement ?

Implication familiale

- Comment vous impliquez-vous dans les études de votre enfant (celui qui participe à notre projet)?
- Est-ce que vous l'aidez à faire ses devoirs ou à étudier ses leçons ?
- Quel autre aide lui apportez-vous ?
- De manière générale, quel rôle vous jouez en tant que parent ?
- Que signifie réussir pour vous ?
- Selon vous, est-ce que votre enfant est en réussite ? Pourquoi ?
- Que fait-il selon vous pour réussir ?
- Quels défis a-t-il eu à surmonter pour réussir à l'école ?
- Quels défis votre enfant a-t-il eu à surmonter pour réussir parce qu'il est d'origine immigrante et d'origine haïtienne ?
- Quels projets d'avenir avez-vous pour lui ?
- Avez-vous les mêmes projets pour vos autres enfants ?
- Y a-t-il d'autres membres de la famille ou de votre entourage qui participent d'une façon ou d'une autre au cheminement scolaire de votre enfant ?
- A-t-il un modèle dans la famille auquel il aimerait ressembler ou qui l'inspire pour son avenir ?

Collaboration école/famille

- Est-ce que vous savez où se situe l'école de votre enfant ?
- Est-ce que vous connaissez le fonctionnement de son école ?
- Comment vous impliquez-vous dans son école (rencontre de parent, remise de bulletin, comité de parents, bénévolat, etc.) ?
- Connaissez-vous les membres du personnel ?

- Quel type de relation entretenez-vous avec eux ?
- Selon vous, quel(s) rôle(s) doit jouer l'école dans la réussite scolaire de votre enfant ?
- Dans son école, quels moyens sont adoptés pour favoriser la réussite scolaire des élèves ?
- Parmi ces moyens lesquels aident particulièrement votre enfant à réussir ?
- Est-ce que vous êtes satisfaits des moyens pris par l'école pour favoriser la réussite scolaire de votre enfant ?
- Que souhaitez-vous comme changement pour faciliter la réussite scolaire de votre enfant ?
- Quels moyens l'école prend-elle pour vous impliquez dans le cheminement scolaire de votre enfant ?
- Selon vous, est-ce que l'école a pris des moyens spécifiques pour rejoindre les parents immigrants ou d'origine immigrante ?
- Est-ce que l'école a pris des moyens pour rencontrer les besoins particuliers des élèves d'origine immigrante en vue de leur intégration et de leur réussite scolaire ? Lesquels ?
- Êtes-vous satisfaits de ces moyens ?

Appartenance à une minorité/identité assignée

- À quel groupe ethnique appartenez-vous ? Et votre enfant ?
- À quel groupe ethnique les gens de votre entourage identifient-ils votre enfant ?
- Jusqu'à maintenant, est-ce que votre enfant a déjà eu été victime d'une injustice ou un traitement différent à cause de sa couleur, de son origine ethnique ou de son statut d'origine immigrante ?
- À l'école, pensez-vous qu'il doit faire mieux et plus pour réussir ?
- À l'école, y a-t-il déjà eu un commentaire ou une action de la part d'un élève, d'un enseignant ou de tout autre membre du personnel qui a mis votre enfant mal à l'aise à cause de sa couleur, de son origine ethnique ou de son statut d'origine immigrante ?

- Lorsque votre enfant vous raconte ce genre de situation, que faites-vous?

Conclusion

- Si tu avais le pouvoir et les moyens de changer les choses, que ferais-tu pour favoriser la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne ?

C) Grille d'entrevue individuelle de l'enseignant

Information générales

- À quelle école travaillez-vous présentement ?
- Depuis combien d'années travaillez-vous en tant qu'enseignant ?
- Quelles matières enseignez-vous et à quel niveau ?
- De quelle façon enseignez-vous à vos élèves ?
- Est-ce que vous adaptez vos méthodes d'une année à l'autre ?
- Comment qualifiez-vous les élèves de cette école sur le plan de leurs origines culturelles ?
- Adoptez-vous des méthodes d'enseignement en lien avec leur origine ?
- De quelle façon tenez-vous compte de la diversité ethnoculturelle dans votre enseignement.
- De manière générale, est-ce que les démarches que vous utilisez en tant qu'enseignant répondent à vos attentes ? Obtenez-vous les résultats attendus ?
- Quels commentaires font en général les élèves par rapport à vos méthodes d'enseignement ?
- Quel est votre rôle en tant qu'enseignant ?
- Que signifie réussir pour vous ?
- Direz-vous que vos façons de procéder favorisent la réussite scolaire des élèves ? Pourquoi ?

Relation avec l'élève

- L'élève (nom de l'élève du projet) nous a parlé de vous. Quand l'avez-vous rencontré et comment s'est passé cette rencontre ?
- Depuis quand lui enseignez-vous ?
- Direz-vous qu'il réussit à l'école ? Pourquoi ?
- Que fait-il selon vous pour réussir ? (stratégies, moyens)
- Quels sont les acteurs de sa réussite selon vous ?
- Que pouvez-vous dire de cet élève ?
- Quel type de relation entretenez-vous avec lui ?
- Selon vous, quel rôle jouent les enseignants dans sa réussite ?
- Selon vous, est-ce qu'il travaille mieux et plus que la moyenne des élèves pour réussir ?
- Est-ce qu'il doit travailler plus fort parce qu'il est d'origine immigrante ?
- Est-ce qu'il y a des méthodes d'enseignement ou des stratégies qui sont plus efficaces que d'autres avec cet élève ou avec les élèves d'origine immigrante ? Lesquels ?

Collaboration école/famille

- Avez-vous déjà rencontré un des parents de cet élève ? Pouvez-vous nous en parlé ?
- Quel genre de relation entretenez-vous avec sa famille ou ses parents ?
- Êtes-vous satisfaits de vos relations ? Pourquoi ?
- Que faites-vous pour entrer en relation avec la famille de vos élèves ?
- Comment collaborez-vous avec les familles ?
- Avez-vous des moyens spécifiques pour entrer en relation avec la famille des élèves d'origine immigrante ?
- De manière générale, direz-vous que les familles d'origine immigrante collaborent de manière satisfaisante avec l'école ? Pourquoi ?
- Quel est le rôle de la famille dans la réussite des élèves ?

- Selon vous, est-ce que la famille de l'élève dont nous parlons l'aide à réussir? Comment ?
- Selon vous, quels moyens l'école utilise pour entrer en contact avec ces familles ?
- Est-ce que l'école est satisfaite des résultats obtenus suite à l'application de ces moyens ?
- Quel rôle doit jouer l'école dans la réussite des élèves ?
- Selon vous, est-ce que la famille et l'école doivent surmonter des défis en vue d'une meilleure collaboration ? Lesquels ?
- Selon vous, est-ce que l'école doit adopter des moyens spécifiques pour entrer en contact avec les familles d'origine immigrante ? Lesquels ?
- Selon vous, est-ce que l'école doit adopter des moyens spécifiques pour favoriser la réussite scolaire des élèves d'origine immigrante ? Lesquels ?

Appartenance à une minorité/identité assignée

- Selon vous, est-ce qu'un élève peut-être victime d'une injustice à cause de sa couleur, de son origine ethnique ou de son statut d'origine immigrante ?
- Est-ce que vous avez déjà été témoin d'un traitement différencié ou d'une injustice à l'égard d'un élève à cause de sa couleur, de son origine ethnique ou de son statut d'origine immigrante ?
- Est-ce qu'un élève vous a déjà relaté une mauvaise situation vécue à l'école à cause de sa couleur, de son origine ethnique ou de son statut d'origine immigrante ?
- Que faites-vous dans ce type de situation ?

Conclusion

- Si vous aviez le pouvoir et les moyens de changer les choses, que feriez-vous pour favoriser la réussite scolaire des jeunes d'origine haïtienne ?

