

Université de Montréal

Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis
et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire
nés en Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé

Par

Kristel Tardif-Grenier

École de Psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de
l'obtention du grade de maîtrise en sciences (M.Sc.)
en psychoéducation option mémoire

15 décembre 2010

© Kristel Tardif-Grenier, 2010

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire nés en Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé

présenté par :

Kristel Tardif-Grenier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sylvie Normandeau

Président-rapporteur

Isabelle Archambault

Directrice de recherche

François Bowen

Membre du jury

Résumé

Les difficultés scolaires ont des conséquences importantes, tant au plan personnel que sociétal. De plus, les adolescents d'origine haïtienne semblent particulièrement à risque de vivre des difficultés scolaires. Pourtant, très peu d'études canadiennes se sont intéressées au vécu scolaire des élèves de cette communauté. Cependant, des études menées auprès d'autres groupes minoritaires ont fait état de l'importance de l'influence des amis et des parents en ce qui a trait au rendement scolaire de l'adolescent. Par conséquent, l'objectif général de ce mémoire est d'examiner les pratiques parentales en lien avec l'école comme modératrices de la relation entre le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves haïtiens fréquentant une école en milieu défavorisé.

Dans le premier chapitre, nous avons dressé un portrait statistique de l'immigration au Québec et discuté de certains aspects du vécu scolaire des élèves issus de l'immigration. Ces données nous indiquent que les difficultés scolaires que peuvent éprouver ces élèves constituent un phénomène complexe impliquant de nombreux facteurs. Le second chapitre expose en quoi les parents et les amis sont des acteurs cruciaux de la réussite scolaire de l'élève haïtien provenant d'un milieu défavorisé. Nous avons ensuite évalué l'effet modérateur des pratiques parentales sur la relation entre le désengagement scolaire des amis et le rendement en français. Cela a permis de montrer que le désengagement des amis et certaines pratiques parentales en lien avec l'école permettent de prédire le rendement en français. Dans le troisième chapitre, nous avons abordé le rôle du psychoéducateur appelé à intervenir auprès d'élèves haïtiens. Force est de constater qu'il existe un grand nombre d'interventions pouvant être mises

en œuvre tant auprès des amis, des parents, que des enseignants, afin de favoriser le succès scolaire des élèves haïtiens.

Les résultats de ce mémoire ont mis en lumière l'importance de la prise en compte du désengagement scolaire des amis et des pratiques parentales dans l'étude des difficultés scolaires chez les élèves haïtiens issus de milieux défavorisés. Toutefois, d'autres études seront nécessaires afin de comprendre les mécanismes régissant les interactions entre ces acteurs. Ces études devront inclure des échantillons plus vastes et compter des jeunes de tous les statuts socioéconomiques et de toutes les régions du Québec. De plus, elles devront faire appel à plusieurs informateurs et considérer des facteurs intrinsèques à l'élève, comme par exemple sa motivation scolaire ou son estime de soi.

Mots clés : Rendement scolaire, pratiques parentales, désengagement scolaire des amis, adolescents haïtiens, pauvreté.

Summary

School underachievement has important consequences, both individual and societal. Haitian adolescents seem particularly at risk of experiencing such academic difficulties. Yet, very few Canadian studies have focused on the academic experience of students in this community. Studies conducted with other minority groups have however reported the important influence of friends and parents in regard to these adolescents' achievement. The objective of this paper is to examine how school-related parenting practices moderate the relationship between peers' disengagement in school and academic performance among economically disadvantaged Haitian adolescents.

In the first chapter, we have made a statistical portrait of immigration in Quebec and discussed different aspects related to achievement among immigrant students. These data indicate that the academic difficulties that some of these students experience are complex and involve many factors. The second chapter explains how parents and friends are key actors in the academic success of Haitian students coming from disadvantaged background. We then assessed the moderating effect of school-related parenting practices on the relationship between peers' disengagement in school and adolescents' achievement in literacy. Results reveal that parental practices and peers' disengagement toward school contribute directly (positively or negatively) to adolescents' academic experience. In the third chapter, we finally discussed the role of the psychoeducator who intervene with Haitian students. It appears that there are many interventions that can be implemented with friends, parents, and teachers to promote the academic success of these students.

Our results highlighted the importance of considering peers' disengagement from school and parenting practices in the study of academic difficulties among Haitian students coming from disadvantaged backgrounds. Further studies are however needed to understand the mechanisms underlying the contribution of these actors on adolescents' achievement. These studies ought to include larger samples of participants coming from all regions of Quebec and all socio-economical backgrounds. In addition, these studies ought to rely on several informants and consider factors intrinsic to the student, such as his academic motivation or self-esteem.

Key words: School achievement; Parental practices; Peers' disengagement from school; Haitian adolescents; Poverty.

Table des matières

Résumé	iii
Summary	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Liste des abréviations	xi
Remerciements	xii

CHAPITRE I : INTRODUCTION GÉNÉRALE.....1

1. Problématique	2
a. Portrait de l’immigration au Québec	3
b. Les difficultés scolaires	5
c. Facteurs associés aux difficultés scolaires	7
i. Les difficultés scolaires sous l’angle de l’approche écosystémique	7
ii. Facteurs associés chez les élèves issus de l’immigration.....	8
iii. L’influence parentale sur les difficultés scolaires	11
iv. L’influence des amis sur les difficultés scolaires	12
2. Objectifs du mémoire	14

CHAPITRE 2 : ARTICLE : « Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire nés en Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé »15

1. Abstract	18
2. Recension des écrits	19
a. Immigration, pauvreté et difficultés scolaires	20
b. Difficultés scolaires chez les élèves haïtiens issus de milieux défavorisés	21
c. Les difficultés scolaires et le désengagement des amis	23
d. Les difficultés scolaires et les pratiques parentales	27
i. Les règles parentales.....	28
ii. Le soutien scolaire des parents.....	28
iii. L’aide aux devoirs.....	29

iv.	La communication parent-école.....	29
e.	Effet modérateur des pratiques parentales sur le lien entre le désengagement des amis et les difficultés scolaires	31
3.	Objectifs et hypothèses	33
4.	Méthodologie	35
a.	Échantillon	35
b.	Procédure	36
c.	Mesures	36
i.	Rendement scolaire en français	36
ii.	Désengagement scolaire des amis	37
iii.	Perception des pratiques parentales en lien avec l'école	37
d.	Variables de contrôle	38
i.	Statut socioéconomique	38
ii.	Quotient intellectuel	39
iii.	Sexe	39
iv.	Inadaptation scolaire	39
e.	Stratégie analytique	39
f.	Valeurs manquantes	40
5.	Résultats	41
a.	Statistiques descriptives et corrélations	41
b.	Régression linéaire multiple	42
i.	Effets principaux	42
ii.	Effets modérateurs	43
6.	Discussion	44
a.	Forces et limites de l'étude	48
b.	Implications pour l'intervention	50
c.	Implications pour la recherche future	51
d.	Conclusion	52
7.	Références	58

CHAPITRE 3 : DISCUSSION GÉNÉRALE71

1.	Le rôle du psychoéducateur	73
a.	Intervention auprès des amis	73
b.	Intervention auprès des parents	75
c.	Intervention auprès des enseignants	76
3.	Références générales	79

Liste des tableaux

Tableau 1 : Statistiques univariées	55
Tableau 2 : Matrice des corrélations	56
Tableau 3 : Résultats de la régression linéaire multiple hiérarchique	57

Liste des figures

Figure 1 : Modèle de la perspective écosystémique de Bronfenbrenner (1977)	9
Figure 2 : Modèle de la participation-identification de Finn (1989)	13
Figure 3 : Graphique des hypothèses	36

Abréviations

CHOIS : Centre Haïtien d'Orientation et d'Information Scolaire

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

NORM : Logiciel d'imputation pour distributions multivariées

QI : Quotient Intellectuel

SIAA : Stratégie d'Intervention Agir Autrement

SSE : Statut Socioéconomique

WEALTH : Indice de richesse à la maison

Remerciements

Avant toute chose, je souhaite remercier ma directrice de recherche Isabelle Archambault qui a toujours été disponible pour moi malgré ses nombreuses obligations, si bien que j'avais l'impression que mon mémoire était sa plus grande priorité. Isabelle a cru en mon projet dès ses tous débuts. Elle a su me diriger et m'encourager à aller là où je ne pensais pas être en mesure de me rendre et m'a donné le goût de la recherche. Je ne saurais imaginer un meilleur soutien.

Merci également à Michel Janosz et Marianne Dubé pour nous avoir fourni les données ayant servi aux analyses de ce mémoire.

Je tiens à remercier Sylvie Normandeau et Stéphane Cantin qui, en tant que membres du comité aviseur, m'ont orientée dans la façon de traiter d'un sujet délicat et d'y apporter des nuances.

Merci à Ariane Bourque, Annie-Claude Desmarais, Leica Desroches, Manon Laliberté, Michel Laniel, France Tardif, Chloé Thuilier et Geneviève Veilleux qui ont relu et bonifié mon mémoire.

Je remercie aussi Stéphanie Richer et Maxime Picard pour leur soutien « logistique ».

Merci à ma grand-mère Andrée qui m'a toujours soutenue dans mes études.

Je souhaite enfin remercier mon conjoint Julien qui a parfois cru plus que moi-même en mon potentiel et qui m'a soutenue du début à la fin, de même que ma fille Léonie pour sa patience et son bonheur contagieux.

CHAPITRE I : INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce mémoire présente un article qui a pour objectif d'évaluer sur une période d'un an l'effet direct et indirect des pratiques parentales et du désengagement scolaire des amis sur le rendement scolaire en français d'adolescents nés en Haïti et fréquentant une école secondaire située en milieu défavorisé. Ce mémoire est divisé en trois grandes sections. Premièrement, l'introduction générale situe la problématique des difficultés scolaires dans le contexte de l'immigration au Québec et identifie les facteurs potentiellement associés à ces difficultés. Deuxièmement, l'article empirique vise à évaluer l'effet modérateur de pratiques parentales sur la relation entre le désengagement scolaire des amis et le rendement en français chez les élèves haïtiens de milieux défavorisés. Troisièmement, la discussion générale a pour but de mettre en évidence les retombées possibles des résultats du mémoire sur le domaine de la prévention et de l'intervention s'adressant aux élèves issus de l'immigration, et plus particulièrement des élèves haïtiens provenant d'un milieu défavorisé.

Problématique

L'arrivée au Canada représente pour beaucoup de familles immigrantes l'espoir d'une vie meilleure pour leurs enfants et d'une ascension dans l'échelle sociale (Kanouté, Vatz-Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008). Puisqu'elle permet l'insertion sur le marché du travail, la réussite scolaire est un enjeu crucial du processus d'immigration de plusieurs familles (Quell, 2002). Il existe peu de données québécoises sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, c'est-à-dire des élèves qui sont nés à l'étranger ou dont les parents sont nés à l'étranger. Toutefois, une étude

canadienne indique que ces enfants auraient un rendement inférieur en lecture, en rédaction et en composition comparativement aux enfants nés au Canada et dont les parents sont nés au Canada (Worswick, 2001). Cette étude comporte malgré tout des limites importantes. En effet, elle ne contrôle pas le statut socioéconomique des enfants et sur-généralise ses résultats en considérant les élèves issus de l'immigration comme un groupe unique et homogène. Pourtant, chaque communauté ethnique présente des particularités et des caractéristiques uniques. De plus, à l'intérieur d'un même groupe ethnique, il existe une grande hétérogénéité individuelle. Conséquemment, une certaine prudence s'impose lorsqu'on cherche à former des catégories sur la base de l'origine ethnique. En tenant compte de ces limites, nous dresserons dans un premier temps un portrait statistique de l'immigration au Québec. Ensuite, nous traiterons des difficultés scolaires chez les élèves issus de l'immigration. Puis, nous aborderons les facteurs potentiellement associés aux difficultés scolaires chez ces élèves. Enfin, nous conclurons en explicitant les objectifs du présent mémoire.

Portrait de l'immigration au Québec

En 2009, le Québec accueillait près de 50 000 nouveaux arrivants ce qui représente 20% de l'immigration totale du Canada (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2010). Chaque année, le nombre de personnes immigrant au Québec augmente. Par exemple, en 2009 le Québec a accueilli environ 5 000 immigrants de plus qu'en 2008. L'immigration est donc un phénomène important qui mérite qu'on s'y intéresse.

Par ailleurs, il semble que les immigrants présentent des profils très variés. D'abord, les raisons qui sous-tendent l'immigration sont diverses (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2010). Une grande majorité des nouveaux arrivants (70%) ont immigré pour des motifs économiques et ont été sélectionnés par le Québec en raison de leurs compétences socioprofessionnelles et de leur capacité à contribuer à l'économie. Les autres immigrants ont quitté leur pays soit pour retrouver des membres de leur famille qui résident au Québec et qui les ont parrainés (20%), soit pour échapper à des persécutions raciales, religieuses ou politiques dans leur pays d'origine (8%). Enfin, 2% des immigrants sont des demandeurs non reconnus du statut de réfugié. En outre, ce ne sont pas tous les immigrants qui parlent ou comprennent le Français. En 2009, 64% des nouveaux arrivants déclaraient avoir une connaissance du Français, 16% de l'Anglais seulement et 20% d'aucune de ces deux langues (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2010). Cela constitue près de 18 000 nouveaux arrivants qui ont immigré au Québec en 2009 sans en connaître la langue officielle. Aussi, les pays d'origine des nouveaux arrivants sont divers. Ils proviennent surtout d'Algérie (10%), du Maroc (10%), de France (8%), de Chine (5%), de Colombie (5%) et d'Haïti (4%) (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2010). De plus, les immigrants québécois sont plutôt jeunes. En effet, 30% d'entre eux sont âgés de moins de 24 ans et 38% ont entre 25 et 34 ans. Par ailleurs, les nouveaux arrivants sont souvent très scolarisés. Environ 65% d'entre eux ont plus de 14 années de scolarité, dont 34% qui ont fréquenté l'école pendant plus de 17 ans. Par contre, selon Statistiques Canada (2008), seulement 70% des immigrants détenant un diplôme universitaire occupent un emploi, contre 90% des

Canadiens natifs ayant le même niveau de scolarité. Enfin, l'immigration au Québec est un phénomène surtout observable en milieu urbain. En effet, la plupart des immigrants projettent à leur arrivée de s'installer à Montréal (70%). Toutefois il y a une certaine proportion d'immigrants qui choisissent d'habiter en dehors de la métropole. À cet égard, 8% comptent s'installer en Montérégie, 5% à Laval et 5% à Québec. Ainsi, force est de constater que les immigrants constituent un groupe hétérogène. Pour cette raison, il est souhaitable de s'attarder aux différences qui existent chez les individus appartenant à une même communauté si l'on s'intéresse au vécu scolaire d'élèves issus de l'immigration.

Les difficultés scolaires

Les difficultés scolaires sont une préoccupation importante au Québec. Les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2007) montrent que la proportion des élèves du secondaire à risque d'être en échec scolaire en raison d'un retard dans leurs apprentissages atteignait 26% en 2005. Également, le taux de décrochage scolaire est plutôt élevé dans le système scolaire québécois. À cet égard, en 2007, 18% des jeunes âgés de 19 ans ont mis un terme à leurs études et n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires (MELS, 2009). Le fait de vivre des difficultés scolaires a de nombreuses conséquences pour l'élève comme par exemple une plus grande difficulté à trouver un emploi, des problèmes de santé, une dépendance sociale accrue et une difficulté d'adaptation aux changements technologiques (Réseau Réussite Montréal, 2010). Ces conséquences au plan personnel génèrent des coûts sociétaux, notamment en chômage et en soins de santé.

Les difficultés scolaires sont également susceptibles de toucher les enfants nés à l'extérieur du pays, surtout les élèves issus d'un milieu défavorisé (Marchesi, 1998). Étant donné que jusqu'à 25 % des élèves fréquentant des écoles des commissions scolaires francophones de Montréal sont nés à l'étranger, il semble pertinent de s'intéresser au vécu scolaire de ces jeunes immigrants (MELS, 2009). Les travaux québécois au sujet du cheminement scolaire des élèves immigrants sont rares et la plupart des études sur les difficultés scolaires de ces élèves ont été menées aux États-Unis. Selon McAndrew, Ledent et Ait-Said (2008), cette rareté s'explique par le fait que la recherche a dressé à tort un portrait favorable de la réussite scolaire des élèves immigrants jusqu'au milieu des années 1990. Ces études comportaient plusieurs limites; elles se sont intéressées seulement à l'obtention du diplôme d'études secondaires et n'ont pas pris en compte les indices de difficultés scolaires pouvant survenir plus tôt dans le parcours scolaire de l'élève, comme par exemple l'échec scolaire. De plus, la plupart ont utilisé la langue comme base de définition du groupe d'appartenance ethnique et incluaient que des élèves allophones. Ainsi, le vécu scolaire des élèves ayant pour langue maternelle l'anglais ou le français a été très peu étudié alors que de nombreux intervenants des milieux scolaire et communautaire rapportent que ces élèves vivaient des difficultés particulières (McAndrew et al., 2008).

Certaines études menées auprès d'élèves issus de l'immigration indiquent que ces élèves seraient davantage à risque de vivre des difficultés scolaires dans certains contextes (Marchesi, 1998; McAndrew et al., 2008; Worswick, 2001). À cet égard, chez ces élèves les retards scolaires au secondaire sont plus marqués que les retards au primaire car les difficultés initiales des élèves à risque tendent à augmenter avec le

temps (Marchesi 1998). De plus, en mathématiques le rendement des élèves immigrants se comparerait à celui des enfants dont les parents sont nés au Canada, mais serait plus faible en lecture, rédaction et composition (Worswick, 2001). Sans nier les limites de certaines de ces études, celles-ci indiquent qu'il est pertinent de s'intéresser à la population adolescente de même qu'au rendement en français.

En somme, le vécu scolaire des élèves issus de l'immigration mérite qu'on s'y attarde parce qu'il s'agit d'une population en croissance au Québec et que les difficultés scolaires ont des conséquences importantes au plan personnel et sociétal. Il s'agit toutefois d'une réalité complexe et de nombreux facteurs sont impliqués dans le processus qui amène l'élève à vivre des difficultés scolaires.

Facteurs associés aux difficultés scolaires

Les difficultés scolaires sous l'angle de l'approche écosystémique. Selon la théorie écosystémique de Bronfenbrenner (1977), plusieurs facteurs influencent l'ajustement social d'un enfant et donc sa réussite scolaire (figure 1). Nous pensons que les facteurs qui prédisent le rendement scolaire de la majorité des élèves sont aussi importants pour les élèves issus de l'immigration. Ces facteurs se regroupent en cinq systèmes qui caractérisent l'élève et son environnement; l'ontosystème qui représente l'enfant avec ses caractéristiques innées ou acquises, le microsystème qui comprend les relations que l'enfant entretient avec son environnement immédiat (par exemple, la relation entre l'enfant et ses parents), le mésosystème où opèrent les relations entre les acteurs du microsystème (par exemple, la relation entre les parents et l'école), l'exosystème qui concerne les institutions (par exemple, la commission scolaire) et le

macrosystème qui inclut les systèmes politiques, culturels, éducationnels et légaux (par exemple, les réformes scolaires) (Bronfenbrenner, 1977). Considérés de manière simultanée, ces systèmes qui englobent toutes les sphères de vie de l'élève favorisent l'étude exhaustive des facteurs explicatifs associés à l'échec scolaire.

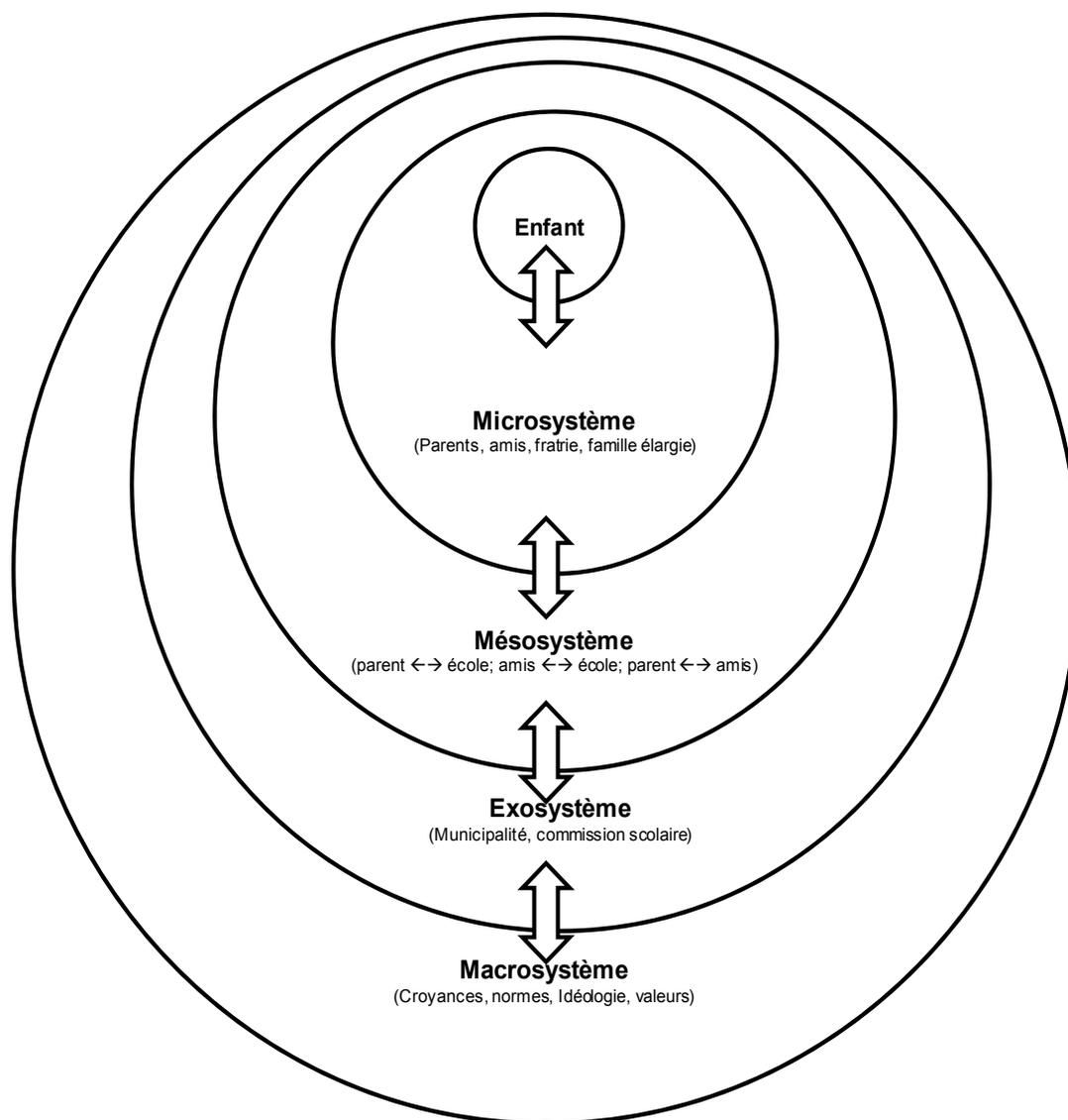


Figure 1. Modèle de la perspective écosystémique de Bronfenbrenner (1977).

De nombreux facteurs de l'ontosystème associés aux difficultés scolaires ont été documentés par le passé. Parmi les plus importants, on retrouve notamment le fait d'être un garçon (Cokley & Moore, 2007), d'avoir un faible quotient intellectuel (QI) (Mayes, Calhoun, Bixler, & Zimmerman, 2009), de présenter un trouble d'apprentissage ou un trouble psychopathologique (Saint-Laurent, 2000), de provenir d'une famille dont le statut socioéconomique est faible (Reynolds, 1991), d'être né à l'extérieur du Québec (Worswick, 2001) et d'avoir une langue maternelle autre que le français (Archer & Francis, 2007). Au niveau du microsystème, un jeune dont les parents sont socialement isolés (Réseau Réussite Montréal, 2010), qui a une relation conflictuelle avec son enseignant (Brophy & Good, 1974), qui est en classe spéciale (Reynolds & Wolfe, 1999), qui s'absente régulièrement de l'école (Steward, Steward, Blair, Jo, & Hill, 2008) et qui est rejeté à l'école (Réseau Réussite Montréal, 2010) est plus à risque de connaître des difficultés scolaires. En ce qui a trait au mésosystème, on retrouve les facteurs de risque suivants : fréquenter des amis désengagés vis-à-vis de l'école (Berndt, 1999), avoir des parents peu impliqués à l'école (Kanouté & Saintfort, 2003) et qui s'intéressent peu aux fréquentations de leur enfant (Fletcher, 1994). Enfin, au niveau de l'exosystème et du macrosystème, le fait de vivre dans un quartier où les taux de pauvreté et de criminalité sont élevés (Eamon, 2005) ainsi que l'existence d'inégalités raciales et sociales dans la société (Denson-Smith, 2007) augmentent les probabilités que les élèves vivent des difficultés scolaires.

Facteurs associés chez les élèves issus de l'immigration. Les facteurs associés aux difficultés scolaires des élèves de la population en général ont été largement documentés. En ce qui concerne les populations immigrantes, il y a depuis une

vingtaine d'années un nombre grandissant d'études menées principalement aux États-Unis qui se sont intéressées aux facteurs influençant le vécu scolaire (Carreon, 2005; Chiswick, 1988; Clark, 1983; Cokley & Moore, 2007; Dryfoos, 1996; Fordham & Ogbu, 1986; Hicks, 2001; Jenkins, 1989; Marchesi, 1998; Van Ngo & Schleifer, 2005; Williams, Davis, Cribbs, Saunders, & Williams, 2002). Ces études ont révélé que l'on observe les mêmes facteurs de risque dans diverses communautés. Cependant, certaines études ont fait état de facteurs qui seraient uniques aux populations immigrantes. Notamment, il a été mis en évidence que les jeunes immigrants doivent s'adapter à de nombreux changements causés par l'immigration, entre autres le choc culturel, la rupture avec la langue maternelle, l'isolement social et l'éloignement de la famille restée au pays et que cela peut nuire à leur rendement scolaire (Van Ngo & Schleifer, 2005). Ces stressors ont une intensité plus ou moins marquée et un impact différent sur la réussite scolaire en fonction de certaines caractéristiques du parcours migratoire de l'élève. Entre autres, ceux qui immigreront à l'adolescence plutôt qu'à l'enfance sont davantage touchés par le choc culturel et ont plus de difficulté à se faire de nouveaux amis étant donné que leurs pairs ont déjà un réseau social établi (Van Ngo & Schleifer, 2005). Par ailleurs, parmi tous les facteurs associés aux difficultés scolaires de la majorité des élèves et plus particulièrement des élèves issus de l'immigration, deux acteurs nous semblent particulièrement importants à considérer, soit les parents et les amis de l'élève.

L'influence parentale sur les difficultés scolaires. De manière générale, les parents sont des acteurs cruciaux lorsqu'il est question du rendement scolaire de leur adolescent (Dryfoos, 1996; Epstein, 1995; Spera, 2005). Cela est d'autant plus vrai pour les élèves

issus de l'immigration étant donné que les parents immigrants ont des aspirations particulièrement élevées en ce qui a trait à la réussite scolaire de leur enfant (Kanouté et al., 2008; Stevenson, Chen, & Uttal, 1990). L'influence parentale sur la réussite scolaire peut opérer de diverses manières. Notamment, les parents transmettent à leurs enfants des valeurs et des habitudes qui favorisent la réussite scolaire de ces derniers. Ainsi, les parents qui manifestent de l'engagement en ce qui a trait au vécu scolaire de leur enfant véhiculent le message que la réussite scolaire est importante. Leur enfant sera alors incité à se concentrer sur des objectifs scolaires et à s'engager dans des activités qui visent la réussite scolaire (Fletcher, 1994). Ensuite, les parents constituent des modèles pour leurs enfants en adoptant des pratiques sociales qui favorisent un bon rendement scolaire chez l'enfant, comme par exemple la fréquentation d'une bibliothèque (Kanouté et al., 2008). Par contre, il existe parfois des divergences entre les parents immigrants et l'école sur le plan des valeurs et de la conception de l'apprentissage et cela constitue un facteur de risque de difficultés scolaires chez l'enfant (Entwisle & Alexander, 1988; Fletcher, 1994; Saint-Laurent, 2000). Cette différence fait en sorte que la famille immigrante peut éprouver de la difficulté à aider et à soutenir l'enfant dans l'atteinte des objectifs scolaires, malgré un fort désir de voir celui-ci réussir (Neuman & Roskos, 1993; Neuman & Gallagher, 1994).

L'influence des amis sur les difficultés scolaires. Le fait d'avoir des amis désengagés vis-à-vis de l'école, c'est-à-dire qui accordent peu de valeur à l'école ou qui ont abandonné l'école constitue un facteur de risque d'échec et d'abandon scolaire, particulièrement chez les adolescents (Altermatt & Pomerantz, 2005; Berndt, Laychak,

& Park, 1990; Dionne-Taylor, 1999). Quelques études ont montré que cela est également vrai chez les élèves issus de l'immigration, notamment chez les jeunes afro-américains (Dionne-Taylor, 1999; Edwards, 1976; Fletcher, 1994; Fordham & Ogbu, 1986; Hicks, 2001). Par ailleurs, l'influence des amis sur le rendement scolaire s'exerce de différentes façons. Entre autres, la fréquentation d'amis désengagés au plan scolaire influe sur l'engagement et la participation scolaire de l'élève. En effet, le fait d'avoir des amis désengagés vis-à-vis de l'école est un perturbateur potentiel du cycle de participation-identification proposé par Finn (1989) (Véronneau, Vitaro, Pedersen, & Tremblay, 2008). Selon ce modèle (figure 2), la participation active de l'élève aux activités scolaires a des effets positifs sur son rendement scolaire. Le fait d'avoir un bon rendement a pour effet de renforcer l'identification de l'élève à l'école ce qui se traduit par un sentiment d'appartenance à l'école et une appropriation des valeurs de l'école. Cette identification à l'école est en retour essentielle à la participation scolaire, et donc à la réussite scolaire. La participation scolaire est tributaire de facteurs individuels et institutionnels (par exemple, la qualité de l'enseignement). Pour certains élèves, ce cycle est perturbé et les buts et valeurs prônés par l'école ne sont pas internalisés ce de manière indirecte diminue les chances de succès scolaire.

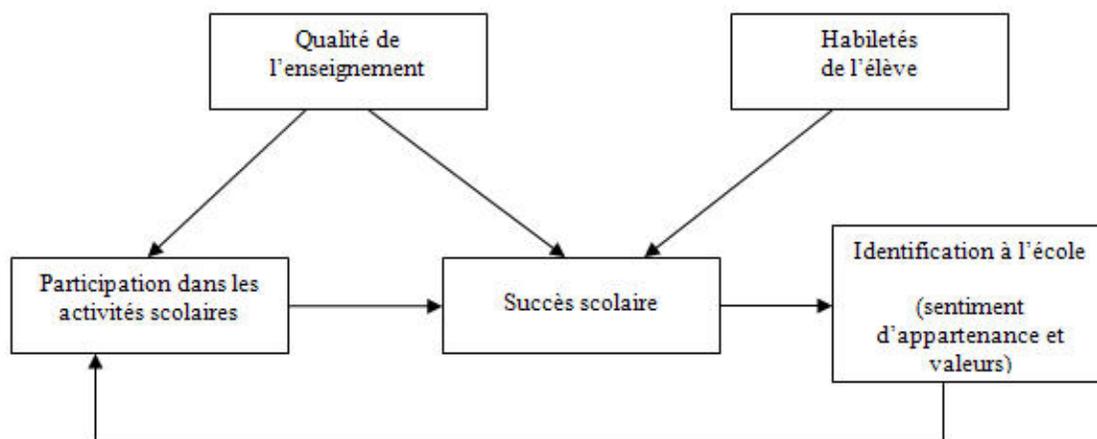


Figure 2. Modèle de participation-identification de Finn.

Objectif du mémoire

Nous avons vu que l'immigration est un enjeu crucial pour la société québécoise, en raison de son poids démographique et de sa croissance constante. Également, nous avons mis en évidence que certains élèves issus de l'immigration sont à risque de vivre des difficultés scolaires. Nous avons proposé la perspective écosystémique de Bronfenbrenner (1977) comme modèle des facteurs potentiellement prédictifs des difficultés scolaires chez les élèves en général, mais également chez les élèves issus de l'immigration. Nous avons présenté deux acteurs qui nous semblent particulièrement importants à considérer en ce qui a trait aux difficultés scolaires, soit les amis et les parents.

Conséquemment, le présent mémoire a pour objectif d'examiner l'effet des pratiques parentales en lien avec l'école comme modératrices de la relation entre le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire en français chez une population d'élèves nés en Haïti vivant en milieu défavorisé à Montréal. Nous avons

choisi de nous intéresser aux élèves d'origine haïtienne étant donné que cette communauté est très présente au Québec. Également, une étude de Richmond (1993) rapporte qu'au Canada, les enfants nés dans les Caraïbes ou ayant des parents provenant des Caraïbes ont souvent un rendement scolaire faible. Ces jeunes seraient hautement à risque de vivre des difficultés scolaires, à plus forte raison s'ils fréquentent une école montréalaise et qu'ils sont de sexe masculin (McAndrew et al., 2008). Il existe cependant peu d'études québécoises qui se sont intéressées au vécu scolaire des jeunes haïtiens (CHOIS, 1981; Dejean, 1978; Lafortune & Kanouté, 2007; McAndrew et al., 2008; Pierre-Jacques, 1981; Robergeau, 2007; Saint-Fleur, 2007). Nous souhaitons donc par la présente étude améliorer les connaissances en ce qui a trait à la réalité scolaire de ces jeunes. Selon nous, une meilleure compréhension de leur réalité scolaire permettrait d'améliorer les mesures de prévention et les interventions visant à favoriser la réussite scolaire des jeunes de cette communauté.

CHAPITRE II : ARTICLE

« Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire nés en Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé »

Titre : Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire nés en Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé

Tardif-Grenier, Kristel, M.Sc.^a, Archambault, Isabelle, Ph.D.^a, & Janosz, Michel, Ph.D.^a

^a École de Psychoéducation, Université de Montréal

Adresse de correspondance :

Kristel Tardif-Grenier

École de Psychoéducation, Université de Montréal

C.P. succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3J7

Téléphone (514) 343-6111 poste 50174

Résumé

Les adolescents d'origine haïtienne provenant de milieux défavorisés sont particulièrement à risque d'avoir un faible rendement scolaire. Pourtant, peu d'études canadiennes se sont intéressées au vécu scolaire des élèves de cette communauté. La présente étude a évalué l'effet modérateur de quatre pratiques parentales en lien avec l'école (règles parentales, aide aux devoirs, communication parent-école et soutien scolaire) sur la relation entre le désengagement scolaire des amis et le rendement en français d'adolescents haïtiens. Cette étude longitudinale compte 467 élèves de secondaire I, nés en Haïti et fréquentant des écoles secondaires situées en milieux défavorisés de la région de Montréal. Les résultats ont montré que le désengagement scolaire des amis, les règles parentales, le soutien scolaire et la communication parent-école prédisent significativement le rendement scolaire. Toutefois, aucune des quatre pratiques parentales en lien avec l'école ne modère le lien entre le désengagement scolaire des amis et le rendement de l'élève. Ces résultats mettent en évidence l'importance de considérer les parents et les amis de l'élève pour comprendre les difficultés scolaires des adolescents haïtiens provenant de milieux défavorisés. Il serait pertinent que les programmes d'intervention et de prévention visant à augmenter les chances de succès scolaire de ces jeunes impliquent leurs parents et leurs amis.

Mots clés : Rendement scolaire, pratiques parentales, désengagement scolaire des amis, adolescents haïtiens, pauvreté.

Abstract

Haitian adolescents coming from low socio-economical backgrounds are particularly at risk for school underachievement. Yet, few Canadian studies looked at the academic experience of students from this community. The present study assessed the moderating effect of four school-related parental practices (monitoring, help with homework, communication with school and, school support) on the relationship between peers' disengagement from school and Haitian adolescent achievement in literacy. We used a longitudinal sample of 467 seventh graders born in Haiti and coming from economically disadvantaged high schools of the Montreal area. Results showed that peers' academic disengagement, parental monitoring, school support and, communication with school reliably predicted school achievement. However, none of the four parental practices moderated the link between peers' disengagement with school and student achievement. Our findings highlight the importance of considering parental and peer factors in explaining the achievement of economically disadvantaged Haitian adolescents. It is worthy that intervention programs and preventive measures aimed at increasing the educational achievement of these students involve their parents and friends.

Key words: School achievement; Parental practices; Peers' disengagement from school; Haitian adolescents; Poverty.

Recension des écrits

Les difficultés scolaires ont des conséquences psychosociales et économiques importantes. De nombreuses études ont montré qu'un élève qui a de faibles résultats à l'école est plus à risque d'abandon scolaire, d'abus de substances, de dépression et de délinquance (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Chen & Kaplan, 2003; Dryfoos, 1996; Fagan & Pabon, 1990; Peng & Takai, 1983). Les difficultés académiques constituent également une source importante de tensions familiales (Claes & Comeau, 1996) et de stress pour l'adolescent (Chen & Kaplan, 2003). À long terme, les difficultés scolaires génèrent des coûts sociétaux importants en contribuant à hausser le taux de chômage et de criminalité (Dryfoos, 1996; Lerner & Galambos, 1998). Les difficultés académiques ne touchent cependant pas tous les élèves de la même façon. Elles sont influencées par plusieurs facteurs individuels, mais également par des variables liées à la famille et aux amis (Ascher, 1988; Berndt, 1999; Epstein & Karweit, 1983; Reynolds, 1991; Spera, 2005). Dans la présente étude, nous aborderons l'effet des pratiques parentales en lien avec l'école comme modératrices de la relation entre le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire en français chez les élèves d'origine haïtienne provenant de milieux défavorisés. La communauté haïtienne étant très présente au Québec, une meilleure compréhension de ces facteurs pourrait permettre d'orienter les mesures préventives et les interventions à privilégier afin de favoriser la réussite scolaire des jeunes de cette communauté.

Immigration, pauvreté et difficultés scolaires

Les enfants et les adolescents issus de l'immigration récente, c'est-à-dire qui sont nés à l'étranger ou dont les parents sont nés à l'étranger, sont souvent confrontés à de nombreux défis d'adaptation découlant de l'expérience d'immigration (Matte & Saint-Jacques, 2000). En effet, il est fréquent que ces jeunes doivent apprendre une nouvelle langue et débiter leur cheminement scolaire en classe d'accueil (Blackwell & Melzak 2000). De plus, il est fréquent que les membres de la famille s'adaptent à des rythmes différents à la culture du pays d'accueil ou qu'ils vivent un bouleversement de leur rôle en étant exposés à des valeurs différentes de celles ayant cours dans leur pays d'origine. Cela pourrait ainsi constituer une source de stress pour l'élève (Kanouté, 2002). Pour certains de ces jeunes, les défis de l'immigration se conjuguent à des conditions socioéconomiques précaires qui rendent cette transition d'autant plus difficile. À cet égard, beaucoup de nouveaux arrivants dont les compétences professionnelles acquises dans leur pays d'origine ne sont pas reconnues dans la société d'accueil vivent en situation de précarité et éprouvent de la difficulté à subvenir à leurs besoins essentiels (Van Ngo & Schleifer 2005). Additionnées, ces difficultés peuvent avoir d'importantes répercussions sur la réussite scolaire des jeunes (Denson-Smith, 2007; Hicks, 2001; Reynolds, 1991) et ce, au-delà de facteurs de risque connus tels que, par exemple, le sexe, le quotient intellectuel et les problèmes de comportement (Saint-Laurent, 2000).

Les études portant sur la réussite académique des jeunes issus de l'immigration, qui vivent en milieux défavorisés demeurent peu nombreuses (McAndrew, Ledent, & Ait-Saïd, 2008). Déployées pour la plupart aux États-Unis, elles comparent

généralement le rendement scolaire d'élèves issus de différents groupes ethniques (Lucas, Henze, & Donato, 1990; Perez, Drake, & Barton, 2005; Roopnarine, Krishnakumar, Metindigan, & Evans, 2006; Steinberg, Dornbusch, & Brown, 1992; Stevenson, Chen, & Uttal, 1990). Ces études allèguent entre autres que les jeunes afro-américains auraient un rendement scolaire inférieur aux autres groupes ethniques et que les jeunes asiatiques obtiendraient des résultats académiques supérieurs. Malgré leur pertinence, ces études utilisent souvent comme base de comparaison des groupes hétérogènes, par exemple, les Caucasiens, les Afro-Américains ou les Asiatiques, ce qui limite passablement les conclusions qu'elles permettent de tirer sur la réalité scolaire des jeunes appartenant à une communauté spécifique. En effet, chaque communauté possède une histoire, un bagage culturel et des valeurs qui lui sont propres et ces spécificités sont trop souvent diluées par des tentatives de généralisation approximatives. Dans le but de répondre en partie à cette limite, la présente étude vise à mieux comprendre la réalité scolaire d'un groupe spécifique d'adolescents, soit les jeunes immigrants de première génération d'origine haïtienne qui fréquentent une école secondaire en milieu défavorisé.

Difficultés scolaires chez les élèves haïtiens issus de milieux défavorisés

Seules quelques études québécoises se sont intéressées au vécu scolaire des élèves originaires d'Haïti tous statuts socio-économiques confondus (CHOIS, 1981; Dejean, 1978; Lafortune & Kanouté, 2007; McAndrew et al., 2008; Pierre-Jacques, 1981; Robergeau, 2007; Saint-Fleur, 2007). Notamment, une étude longitudinale de McAndrew et al. (2008) menée à partir des données officielles du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports s'est intéressée à la réussite scolaire des jeunes des

communautés noires au secondaire. L'échantillon incluait 2 168 élèves montréalais créolophones et originaires des Antilles. Environ 70% de ces élèves étaient issus de milieux défavorisés (c'est-à-dire qu'ils se situaient dans les déciles huit, neuf et dix de l'indice de milieu socioéconomique du ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports) et plus de 80% étaient nés hors du Québec. Les résultats de ce rapport suggèrent que les élèves créolophones et originaires des Antilles obtiennent en moyenne des notes plus faibles en français écrit (67,6%) que l'ensemble de la population (76%). Au moment de débiter leur parcours dans le système scolaire québécois, 35,7% d'entre eux sont en situation de retard scolaire. De plus, seulement 64,3% ont l'âge correspondant à leur niveau scolaire. Parmi ceux n'ayant accumulé aucun retard en première secondaire, la moitié vit des difficultés scolaires une fois en troisième secondaire alors que cette tendance s'élève à près de 70% chez ceux qui avaient accumulés des retards en secondaire I. Enfin, 35,3% des élèves montréalais du secondaire provenant des Antilles et qui sont nés hors du Québec obtiennent un diplôme d'études secondaires, comparativement à 71,3% chez les élèves nés au Québec. L'une des principales conclusions de ce rapport est que l'élève créolophone de sexe masculin, né hors du Québec et fréquentant un établissement de la région de Montréal est hautement à risque de vivre des difficultés scolaires. Toutefois, lorsque l'on s'attarde à la réalité des élèves créolophones originaires des Antilles et fréquentant des écoles de Laval et de la Montérégie, les résultats obtenus s'apparentent plutôt à ceux observés pour l'ensemble de la population. Selon McAndrew et ses collègues (2008), de tels écarts pourraient être attribuables au fait que les élèves fréquentant une école montréalaise sont plus souvent nés à l'extérieur du Québec et sont plus susceptibles de vivre en milieu défavorisé

contrairement aux élèves vivant à l'extérieur de Montréal. Par ailleurs, au-delà de ces caractéristiques sociodémographiques qui pourraient expliquer les difficultés scolaires de ces élèves, d'autres facteurs tels que le désengagement scolaire des amis (Berndt, 1999; Berndt, Laychak, & Park, 1990; Epstein & Karweit, 1983) et les pratiques parentales (Ascher, 1988; Reynolds, 1991; Spera, 2005) pourraient avoir un impact considérable sur le rendement scolaire des adolescents d'origine haïtienne (Somers, Owens, & Piliawsky, 2008).

Les difficultés scolaires et le désengagement des amis

L'adolescence est une période de transition importante au cours de laquelle les amis occupent une place grandissante (Berndt & Keefe, 1995; Cauce, 1986; Dryfoos, 1996; Hartup & Stevens, 1997). En raison d'un besoin croissant d'autonomie, les adolescents sont moins réceptifs à l'ingérence de leurs parents dans leur vie personnelle et scolaire et se tournent davantage vers les amis comme source de soutien et de réconfort (Spera, 2005). L'influence exercée par les amis est souvent positive et peut favoriser l'adaptation sociale et scolaire de l'adolescent (Berndt, 1992; Berndt & Keefe, 1999). Par contre, pour certains adolescents, les amis peuvent avoir une influence négative, notamment au niveau du rendement et du comportement à l'école (Coleman, 1961; Reynolds, 1991; Salomon & Strobel, 1997; Steinberg & Silverberg, 1986; Williams, Davis, Cribbs, Saunders, & Williams, 2002). Deux éléments des relations d'amitié sous-tendent le mécanisme par lequel l'influence des amis opère: les caractéristiques des amis et la qualité de la relation d'amitié (Berndt, 1992; Berndt & Keefe, 1999). En ce qui a trait aux caractéristiques des amis, le fait d'avoir des amis désengagés vis-à-vis de l'école, c'est-à-dire qui accordent peu de valeur à l'école ou qui

ont abandonné l'école constitue un facteur de risque d'échec et d'abandon scolaire chez les adolescents (Altermatt & Pomerantz, 2005; Dionne-Taylor, 1999; Kindermann, 2007; Mounts & Steinberg, 1995). De plus, le rendement scolaire des amis d'un élève est un bon prédicteur du rendement de ce dernier, même en contrôlant pour son rendement initial (Mounts & Steinberg, 1995). Même si aucune pression négative explicite n'est exercée par les amis, l'élève peut être négativement influencé par des amis qui sont peu intéressés par l'école et qui obtiennent de faibles résultats scolaires (Berndt, 1999). Toutefois, les élèves qui ont un rendement scolaire élevé choisissent le plus souvent des amis qui ont de bonnes notes et un bon comportement en classe (Berndt & Keefe, 1995; Cairns et al., 1989). De la même manière, les élèves qui ont un rendement scolaire faible ont tendance à choisir des amis qui ont peu d'intérêt à obtenir de bonnes notes et qui ont un comportement perturbateur en classe. Dans les deux cas, les amis vont renforcer des tendances existantes, c'est-à-dire que les élèves ayant un rendement scolaire élevé seront encouragés à s'améliorer et les élèves ayant un rendement scolaire faible seront peu incités à adopter des comportements qui favoriseraient leur réussite scolaire (Berndt, 1999; Berndt et al., 1990; Kindermann, McCollam, & Gibson, 1996). En ce qui concerne la qualité de la relation d'amitié, les élèves qui ont des relations amicales de qualité caractérisées par des niveaux élevés d'intimité et d'engagement mutuel ont plus souvent une attitude positive envers l'école et un rendement scolaire élevé (Dubow, Tisak, Causey, Hryshko, & Reid, 1991). À l'opposé, ceux qui ont des relations amicales de moins bonne qualité ont tendance à être désengagés vis-à-vis de l'école et à adopter des comportements perturbateurs en classe. Il est possible que le niveau d'adaptation scolaire de l'élève influe sur la qualité des

relations qu'il entretient avec ses amis, mais il est également envisageable que ce soit la qualité des relations d'amitié qui soit en partie tributaire de l'engagement et du rendement scolaire de l'élève (Berndt, 1999; Kindermann, 2007; Kindermann et al., 1996). De plus, il peut se produire un effet d'interaction entre les caractéristiques des amis et la qualité de la relation d'amitié sur l'adaptation scolaire de l'élève (Berndt, 1999). Par exemple, un élève qui a une relation qui comporte peu d'intimité et peu d'engagement avec des amis désengagés au niveau scolaire sera moins influencé négativement par les caractéristiques de ses amis que s'il entretenait avec eux une relation de meilleure qualité.

À l'heure actuelle, il existe peu de connaissances sur l'influence exercée par les amis chez les jeunes d'origine haïtienne. Par contre, la théorie de l'*acting white* développée aux États-Unis par Fordham et Ogbu (1986) pourrait permettre une meilleure compréhension du phénomène. Selon cette théorie, les adolescents Noirs sont plus susceptibles d'avoir des amis désengagés au plan scolaire que les élèves Caucasiens. En effet, comme il existe moins de modèles Noirs de réussite scolaire et que des inégalités sociales considérables assujettissent les Noirs en Amérique du Nord (Edwards, 1976; Fordham & Ogbu, 1986; Hicks, 2001; Jenkins, 1989; Wilson & Allen, 1987), ces jeunes savent qu'il leur sera plus difficile d'accéder à des emplois prestigieux même s'ils détiennent la formation requise pour le poste convoité (Chiswick, 2008; Dionne-Taylor, 1999). En réponse à ces inégalités, les jeunes Noirs ont développé un sentiment de cohésion exacerbée (*fictive kinship*) avec d'autres Noirs (Fordham & Ogbu, 1986). Cette cohésion exacerbée se traduit par le regroupement de jeunes Noirs et par le rejet des valeurs qu'ils jugent appartenir aux Blancs (Fordham & Ogbu, 1986).

L'école étant le plus souvent gérée et organisée par des Blancs, la réussite scolaire fait partie des valeurs qui sont ainsi rejetées (Fordham & Ogbu, 1986; Hicks, 2001).

En outre, des études menées aux États-Unis rapportent que pour certains adolescents afro-américains, obtenir de bons résultats scolaires est considéré comme socialement indésirable, voire inacceptable puisque cela représente une adhésion aux valeurs de la culture caucasienne (Edwards, 1976; Fordham & Ogbu, 1986; Hicks, 2001). En fait, les élèves afro-américains qui manifestent ouvertement leur désir de réussir à l'école risquent d'être rejetés par leurs pairs afro-américains (Dionne-Taylor, 1999; Ford, 1993; Somers et al., 2008). De plus, il arrive que des élèves qui réussissent bien à l'école en viennent à éviter les contacts avec les autres jeunes afro-américains (Dionne-Taylor, 1999; Ford, 1993). Ils s'affilient alors avec des jeunes d'une autre origine ethnique ou diminuent volontairement leur rendement scolaire (Dionne-Taylor, 1999). Par ailleurs, la théorie proposée par Fordham et Ogbu (1986) n'a jamais été formellement testée. De plus, l'influence des amis sur la réussite scolaire des élèves haïtiens du secondaire n'a pas été documentée au Québec. Bien que la présente étude ne vise pas à valider la théorie proposée par Fordham et Ogbu (1986), il est possible que le phénomène de cohésion exacerbée observé aux États-Unis ne soit pas présent au Québec. En effet, au Québec, la discrimination raciale existe mais est possiblement moins marquée qu'aux États-Unis (Compère, 1998; Lafortune & Kanouté, 2007; Robergeau, 2007).

Nous avons vu que l'influence des amis est importante pour expliquer le rendement scolaire mais qu'elle ne peut toutefois pas prédire à elle-seule l'échec scolaire. D'autres acteurs sont impliqués comme par exemple les parents de l'élève.

Les difficultés scolaires et les pratiques parentales

Les parents sont également des acteurs cruciaux lorsqu'il est question du rendement scolaire de leur enfant (Ascher, 1988; Carreon, 2005; Dryfoos, 1996; Epstein, 1995; Spera, 2005). L'influence parentale est un facteur important à considérer dans le cas des élèves issus de l'immigration car bon nombre de parents immigrants perçoivent l'école comme un outil d'ascension sociale et d'intégration à la société d'accueil et par conséquent, y accordent une grande importance (Kanouté, Vatz-Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008). De plus, ces parents considèrent souvent leur immigration comme une opportunité de changer leur trajectoire sociale qui était stagnante ou descendante dans leur pays d'origine (Kanouté et al., 2008).

Il existe de nombreuses façons de concevoir la relation entre un parent et son enfant. Nous avons choisi le modèle développé par Mau (1997) puisqu'il décrit des pratiques parentales en lien avec l'école et qu'il a été validé auprès d'une population d'adolescents immigrants. Selon ce modèle, quatre catégories de pratiques parentales influencent le rendement scolaire de l'enfant: les règles parentales; le soutien scolaire des parents; l'aide aux devoirs et la communication école-parents. Étant donné qu'il existe très peu d'études sur les pratiques parentales ayant cours dans les familles haïtiennes, nous rapporterons des résultats de recherches menées auprès de familles afro-américaines.

Les règles parentales. Les règles parentales se définissent par la supervision des activités extrascolaires, comme par exemple la surveillance du temps passé avec les amis ou à regarder la télévision. Une étude de Baumrind (1972) incluant 16 enfants afro-américains et leur famille a montré que le style parental autoritaire, c'est-à-dire qui est caractérisé par un contrôle parental élevé et beaucoup de règles familiales, est celui qui est le plus souvent adopté par les parents dont les enfants ont un rendement scolaire élevé. Cela s'expliquerait par le fait que beaucoup de jeunes afro-américains sont susceptibles de vivre dans des quartiers défavorisés où il y a des taux élevés de délinquance et de fréquenter des pairs ayant des conduites déviantes (Dionne-Taylor, 1999; Fletcher, 1994). Or, en contrôlant les activités de leur adolescent, les parents afro-américains le mettent en quelque sorte à l'abri de la fréquentation d'amis déviants ou désengagés au niveau scolaire et peuvent orienter leur adolescent vers des buts liés à la réussite scolaire (Baumrind, 1972; Fletcher, 1994).

Le soutien scolaire des parents. Le soutien scolaire parental fait référence au soutien que le parent fournit à son enfant en s'intéressant à ses résultats et à ses activités scolaires (Epstein, 1995; Mau, 1997). Les parents afro-américains qui encouragent leur enfant à fournir des efforts à l'école et qui savent où il en est dans ses apprentissages favorisent la réussite scolaire de celui-ci (Archer & Francis, 2007; Clark, 1983; Hicks, 2001; Jenkins, 1989). De plus, les parents afro-américains qui ont des discussions avec leur enfant sur ce qui a été appris en classe et au sujet de ses émotions en lien l'école augmentent ses chances de réussir à l'école (Carreon, 2005; Grolnick & Slowiaczek, 1994). Enfin, une étude menée auprès de 827 élèves afro-américains du primaire a mis

en évidence que les élèves qui réussissent le mieux ont des parents qui tentent de les aider s'ils ont des difficultés avec certains apprentissages (Sanders, 1998).

L'aide aux devoirs. L'aide aux devoirs implique que le parent supervise et aide l'enfant lorsqu'il fait ses travaux scolaires à la maison. Une recension des écrits sur l'aide aux devoirs dans les familles immigrantes a montré que la supervision parentale des devoirs peut se faire de diverses manières (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong, & Jones, 2001). Notamment, en structurant le temps et l'espace au sein desquels s'effectuent les devoirs et en profitant de la période des devoirs pour enseigner des stratégies d'apprentissage à l'enfant. Les parents afro-américains qui encadrent la période des devoirs augmentent les chances de réussite scolaire de leur enfant et ceux-ci obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les élèves dont les parents ne fournissent pas un tel encadrement en ce qui a trait aux devoirs (Clark, 1993; Hoover-Dempsey et al., 2001). Selon Clark (1983), les parents afro-américains dont les enfants réussissent le mieux supervisent les devoirs à chaque soir, mais surtout ils s'assurent de la qualité du travail produit par leur enfant. Par contre, on observe que les parents afro-américains dont les enfants échouent à l'école supervisent rarement les devoirs de leurs enfants et se contentent de leur rappeler à l'occasion qu'ils doivent faire leurs devoirs (Clark, 1983).

La communication parent-école. La communication parent-école fait référence au contact du parent avec l'école et à sa présence aux rencontres scolaires de même qu'à son implication dans la prise de décisions touchant l'école. Il s'agit de la pratique parentale en lien avec l'école la mieux documentée en ce qui concerne les familles immigrantes en général et plus particulièrement les familles haïtiennes. Ascher (1988) et Holh (1996) rapportent que les liens qui unissent écoles et familles issues de minorités

ethniques sont fragilisés par des attitudes de suspicion et d'incompréhension de part et d'autre. En effet, beaucoup de familles immigrantes, surtout celles qui ont un statut de réfugié, ont peur de s'exprimer devant les intervenants scolaires, les percevant comme des représentants du gouvernement et craignant des représailles ou le renvoi dans leur pays (Hohl, 1996). D'autre part, la faible présence des parents immigrants à l'école est souvent interprétée par les enseignants comme un manque d'intérêt pour l'éducation de leurs enfants. Tout comme pour la majorité des familles, nombreuses sont les familles immigrantes qui entrent en contact avec l'école que si elles y sont convoquées (Vatz-Laaroussi, Kanouté, & Rachédi, 2008). Cependant, une étude longitudinale menée auprès de 1 200 adolescents afro-américains a mis en évidence que les parents qui participent aux activités scolaires véhiculent à leurs enfants le message que la réussite scolaire est importante pour eux (Fletcher, 1994). Ces adolescents seront alors plus susceptibles de se concentrer sur des objectifs de réussite scolaire et de s'engager dans des activités qui ont pour but la réussite scolaire, comme par exemple la participation à des séances de tutorat à l'école (Fletcher, 1994). Par ailleurs, beaucoup de parents d'origine haïtienne ne participent pas à la vie scolaire de leur enfant, souvent par ignorance, par manque de disponibilité ou par peur d'être en contact avec ce qui représente l'autorité dans leur pays d'origine (CHOIS, 1981; Duvers, 2005; Icart, 2010 ; Pierre-Jacques, 1981). Par ailleurs, en Haïti, les aspects touchant le rapport famille-école ne font pas partie des politiques d'éducation et la participation scolaire des parents est surtout financière (Saint-Fleur, 2007). Plusieurs parents d'origine haïtienne souhaitent que leurs enfants fassent l'objet d'une discipline sévère à l'école (Saint-Fleur, 2007). Compte tenu de cette attente, les méthodes préconisées au Québec leur apparaissent

trop permissives et ne correspondent pas à leurs attentes (CHOIS, 1981). Enfin, une étude menée auprès de parents Haïtiens a mis en évidence que le signalement régulier et précoce des difficultés de leur enfant a pour effet de les rassurer quant aux intentions du milieu scolaire et d'exprimer la volonté de l'école de collaborer avec les parents (Icart, 2010).

En somme, on constate qu'il existe peu de connaissances sur les pratiques parentales des parents de la communauté haïtienne du Québec. De plus, la plupart des études portant sur les pratiques parentales se sont intéressées aux enfants d'âge scolaire (Ascher, 1988) et peu d'entre elles ont traité des adolescents (Fletcher, 1994; Mau, 1997; Spera, 2005). Nous souhaitons dans la présente étude améliorer les connaissances à ce sujet en évaluant l'effet direct et indirect des pratiques parentales sur le rendement scolaire des élèves d'origine haïtienne provenant de milieux défavorisés.

Effet modérateur des pratiques parentales sur le lien entre le désengagement des amis et les difficultés scolaires

Quelques auteurs affirment qu'étant donné la place grandissante occupée par les amis à l'adolescence, l'influence de la famille décline durant cette phase du développement (Cauce, 1986; Coleman, 1961; Steinberg & Silverberg, 1986). Par contre, cette idée demeure peu appuyée au plan empirique. En fait, même si elle peut diminuer, l'influence parentale demeure présente tout au long de l'adolescence (Berndt, 1982; Berndt, Miller, & Park, 1989; Epstein & Karweitt, 1983; Fletcher, 1994; Mau, 1997; Spera, 2005; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992; Wilson & Allen, 1987). Ainsi, il est envisageable que les pratiques parentales puissent moduler

l'influence négative des amis sur le rendement scolaire de l'élève. À cet égard, bien que la fréquentation d'amis désengagés au plan scolaire constitue un facteur de risque de l'échec scolaire, certaines pratiques parentales en lien avec l'école pourraient agir à titre de facteur de protection. Par exemple, Mounts et Steinberg (1995) ont montré que le fait d'avoir des parents appliquant des règles claires et démontrant de l'affection peut agir indirectement sur le rendement scolaire en protégeant l'adolescent de l'influence négative de ses amis. En effet, les adolescents sujets à des règles parentales constantes ont moins de possibilités de fréquenter des amis déviants ou désengagés vis-à-vis de l'école puisque leurs parents contrôlent et s'informent du temps qu'ils passent avec leurs amis et des activités auxquelles ils se livrent lorsqu'ils sont ensemble. Une influence négative provenant d'amis désengagés serait rapidement détectée et des mesures de contrôle pourraient alors être prises pour en diminuer la portée (Mounts & Steinberg, 1995). Les parents peuvent donc être favorables ou non aux fréquentations de leur adolescent et choisir de stimuler ou limiter ses contacts avec ses amis (Epstein & Karweitt, 1983). Par ailleurs, le parent qui aide son adolescent dans ses devoirs encourage ce dernier à se centrer sur une activité favorisant la réussite scolaire plutôt qu'à investir du temps dans des activités moins constructives, telles que flâner avec ses amis (Clark, 1983). Également, le parent qui soutient son adolescent au plan scolaire transmet à ce dernier ses valeurs quant à l'importance de l'instruction et à l'intérêt de fournir des efforts pour parvenir à la réussite (Fletcher, 1994). En étant exposé à de telles valeurs, l'adolescent en vient à les intégrer et devient moins perméable aux pressions exercées par les amis désengagés vis-à-vis de l'école. Enfin, les parents qui communiquent régulièrement avec l'école seront rapidement au fait d'une baisse dans le

rendement scolaire ou de la motivation scolaire de leur adolescent (Reynolds, 1991). Advenant que celles-ci soient occasionnées par la fréquentation d'amis désengagés, ces parents pourraient être en mesure d'intervenir promptement pour contrecarrer cette influence. À l'heure actuelle, aucune étude ne s'est intéressée à cet effet protecteur des pratiques parentales chez les parents haïtiens. Par contre, considérant que les parents immigrants accordent beaucoup d'importance au succès scolaire, nous pensons que ces parents chercheront à influencer et encadrer leur enfant afin qu'il réussisse à l'école (Kanouté & Saintfort, 2003). Ainsi, nous anticipons que l'influence parentale sera également présente chez les parents d'origine haïtienne

Objectifs et hypothèses

Par la présente étude, nous souhaitons améliorer les connaissances en ce qui a trait aux facteurs associés à la réussite scolaire des élèves nés en Haïti vivant en milieu défavorisé à Montréal. . Dans le souci de préciser des cibles d'interventions pertinentes à cette problématique, nous souhaitons mettre en évidence les pratiques parentales qui permettent concrètement d'améliorer les chances de succès scolaire de ces élèves, surtout de ceux qui seraient plus enclins à fréquenter des amis désengagés vis-à-vis de l'école.

Par le biais de cette étude, nous souhaitons évaluer sur une période d'un an l'effet modérateur des pratiques parentales en lien avec l'école sur la relation entre le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire en français chez les élèves du secondaire nés en Haïti et fréquentant une école située dans un milieu défavorisé. Nous nous intéressons à la population adolescente étant donné que la plupart des études

traitant des pratiques parentales en lien avec l'école ont ciblé des élèves du primaire et du préscolaire (Ascher, 1988; Mau, 1997). De plus, les difficultés scolaires sont plus marquées au secondaire (Marchesi, 1998). Puisque l'implication parentale diminue durant l'adolescence (Icart, 2010; Spera, 2005), nous avons choisi de mesurer ces variables au début de l'adolescence, soit au premier cycle du secondaire. Nous souhaitons, dans le cadre de cette étude, examiner les trois hypothèses suivantes (figure 3) :

Hypothèse 1 : Plus les adolescents ont des amis désengagés au plan scolaire, plus leur rendement en français diminue après un an. En d'autres mots, le désengagement scolaire des amis a un lien direct négatif sur le rendement en français.

Hypothèse 2 : Plus les adolescents perçoivent que leurs parents utilisent des pratiques en lien avec l'école (aide aux devoirs, règles parentales, soutien scolaire et communication parent-école), plus leur rendement en français augmente après un an. Autrement dit, la perception des pratiques parentales en lien avec l'école a un lien direct positif sur le rendement en français.

Hypothèse 3 : Le fait que les adolescents perçoivent que leurs parents utilisent des pratiques parentales en lien avec l'école (aide aux devoirs, règles parentales, soutien scolaire et communication école-parent) agit comme facteur de protection et atténue le lien entre le désengagement scolaire des amis et les difficultés scolaires en français. Donc, la perception de l'utilisation de pratiques parentales en lien avec l'école exerce un lien modérateur positif sur la relation entre le désengagement scolaire des amis et le rendement en français.

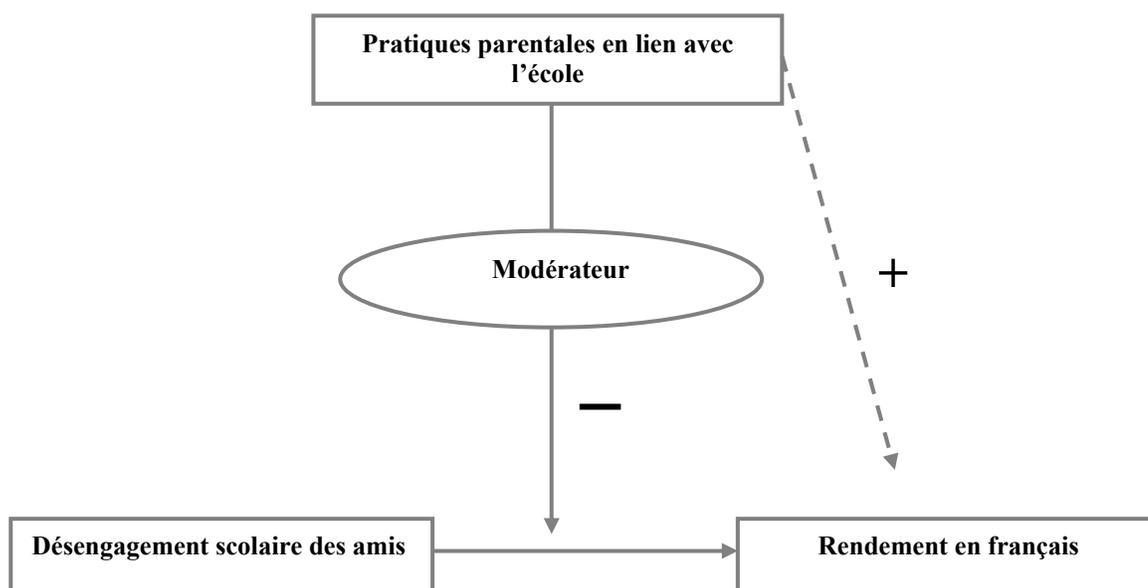


Figure 3. Graphique des hypothèses.

Méthodologie

Échantillon

Les données utilisées dans le cadre de cette étude proviennent de l'évaluation de la « *Stratégie d'Intervention Agir Autrement* » (SIAA) (Janosz, Archambault, & Chouinard, 2005). Au printemps 2003, 24 738 élèves du secondaire provenant de 69 écoles en milieu défavorisé ont participé à cette évaluation. Dans la présente étude, l'échantillon est constitué de 467 élèves de secondaire I nés en Haïti. L'âge moyen des participants est de 13,74 ans ($\sigma = 1,05$). De plus, 49,9 % des sujets sont de sexe féminin ($n = 233$). Les participants sont répartis dans 25 écoles dont plus de 80% sont situées sur l'île de Montréal. Les données ont été recueillies à la fin de l'année scolaire (avril-mai) à partir de questionnaires auto-révélés administrés en deux temps, soit en secondaire I (t_1)

et en secondaire II (t_2). Le rendement en français, les pratiques parentales en lien avec l'école et le désengagement scolaire des amis ont été mesurés en secondaire I. Le rendement en français chez ces mêmes élèves a été mesuré un an plus tard, lorsqu'ils étaient en secondaire II. Trois différentes cohortes d'élèves de secondaire I ont été incluses dans l'échantillon (tableau 1). Les élèves de la première cohorte étaient en secondaire I en 2003 ($n=221$), ceux de la seconde cohorte étaient en secondaire I en 2004 ($n=128$) et ceux de la troisième cohorte étaient en secondaire I en 2005 ($n=118$).

Procédure

Les questionnaires ont été administrés en classe par les enseignants assistés d'auxiliaires de recherche ayant reçu une formation préalable. La durée de passation se situait entre 60 et 75 minutes. Un consentement parental, sollicité par écrit ou par téléphone, devait être obtenu pour tous les élèves de moins de dix-huit ans. Le taux moyen de consentement pour l'ensemble de la collecte de données visant à évaluer la SIAA était de 76%.

Mesures

Rendement scolaire en français. Cette variable a été mesurée en secondaire I (t_1) et II (t_2) à l'aide d'un item auto-rapporté par l'élève: « au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français (au meilleur de ta connaissance)? » Le choix de réponses se déploie en 14 intervalles, allant de 0% à 100% (ex. de 71% à 75%). Une méta analyse de Kuncel, Crede et Thomas (2005) a mis en évidence que les notes auto-rapportées représentent bien les notes réelles d'un élève, surtout si celui-ci a un rendement scolaire élevé. La mesure prise en secondaire I a servi à établir un niveau de

base de la moyenne en français de l'élève. La mesure prise en secondaire II a permis de mesurer l'effet des pratiques parentales sur le rendement en français après un an.

Désengagement scolaire des amis. Le désengagement scolaire des amis a été mesuré en secondaire I (t_1) à l'aide d'une échelle tirée du questionnaire sur l'*Intégration sociale et personnelle des élèves* (Janosz et al., 2005). Cette échelle comporte trois items (« mes meilleur(e)s ami(e)s parlent souvent de lâcher l'école »; « plusieurs de mes meilleur(e)s ami(e)s ont doublé une année » et « mes meilleur(e)s ami(e)s ne vont plus à l'école ») auxquels l'élève répond à l'aide d'une échelle de type Likert en quatre points: faux (1), plutôt faux (2), plutôt vrai (3) ou vrai (4). Cette échelle a un coefficient alpha de 0,60.

Perception des pratiques parentales en lien avec l'école. La perception des pratiques parentales a été mesurée à l'aide de quatre échelles: règles parentales, soutien scolaire des parents, aide aux devoirs et communication parent-école. L'échelle « règles parentales » comprend huit items portant sur les règles ayant cours à la maison (par exemple, « y-a-t-il un règlement chez toi portant sur ... l'heure où tu dois rentrer le soir, ... le temps consacré aux devoirs et leçons, ... les ami(e)s avec lesquels tu peux sortir », etc.). L'élève répond à ces items par oui (1) ou non (0). Le coefficient alpha de cette échelle est de 0,68. L'échelle « soutien scolaire des parents » comprend sept items concernant le soutien scolaire parental (par exemple, « combien de fois, depuis septembre, un de tes parents a-t-il réalisé les actions suivantes: ...me félicite pour mes réalisations, ...lorsque j'ai une mauvaise note à l'école m'encourage à faire encore plus d'efforts », etc.). L'élève répond à l'aide d'une échelle de type Likert en quatre points: jamais (0), quelques fois (1), souvent (2) ou très souvent (3). Le coefficient alpha de

cette échelle est de 0,84. L'échelle « aide aux devoirs » comprend quatre items rattachés à l'aide aux devoirs (par exemple, « combien de fois, depuis septembre, un de tes parents a-t-il réalisé les actions suivantes: ...m'aide quand je ne comprends pas quelque chose dans mes travaux scolaires, ...m'aide à faire mes devoirs quand je le demande », etc.). L'élève répond à l'aide d'une échelle de type Likert en quatre points: jamais (0), quelques fois (1), souvent (2) ou très souvent (3). Le coefficient alpha de cette échelle est de 0,73. L'échelle « communication parent-école » est composée de six items concernant la communication des parents avec l'école (par exemple, « combien de fois, depuis septembre, un de tes parents a-t-il réalisé les actions suivantes: ...parle avec tous mes enseignant(e)s, ...rencontre un(e) de mes enseignant(e)s, ...va chercher mon bulletin à l'école », etc.). L'élève répond à ces questions à l'aide d'une échelle de type Likert en quatre points: jamais (0), quelques fois (1), souvent (2) ou très souvent (3). Le coefficient alpha de cette échelle est de 0,77.

Variables de contrôle

Statut socio-économique (SSE). Le SSE a été mesuré à l'aide de l'*Indice de richesse à la maison* (WEALTH) (Janosz et al., 2005). Cet indice consiste en dix-sept énoncés répartis en deux dimensions: la présence de biens dans la maison et le nombre de biens. Premièrement, « dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on ... un lave-vaisselle, ... une chambre à toi seul, ... une connexion internet? ». L'élève répond à ces questions par oui (1) ou non (0). Deuxièmement, « dans la maison où tu vis le plus souvent, combien y-a-t-il de ... téléviseurs, ... véhicules motorisés, ... salles de bains, ... d'ordinateurs ? ». L'élève répond à cette question à l'aide d'une échelle de type Likert en quatre points: aucun(e) (0), un(e) (1), deux (2) ou trois et plus (3). Les deux

dimensions ont été combinées pour créer une échelle globale dont le coefficient alpha est de 0,63.

Quotient intellectuel (QI). Le QI a été mesuré à l'aide des 59 matrices de Raven (Raven, Raven, & Court, 2000). Il s'agit d'une mesure largement reconnue pour estimer le QI non-verbal. L'élève répond à chaque problème en choisissant une réponse parmi huit possibles dont seulement une est exacte. À l'aide de ces mesures, nous avons obtenu une estimation du QI de chaque participant. Toutefois, la mesure utilisée dans l'étude est un score brut, non pas un score de QI.

Sexe. Le sexe de l'élève a été évalué à partir d'une question auto-révélee (masculin (1) ou féminin (2)).

Inadaptation scolaire. L'inadaptation scolaire a été mesurée à l'aide d'une échelle tirée du questionnaire sur l'*Intégration personnelle et sociale des élèves* (Janosz et al., 2005). Cette échelle comprend cinq items (par exemple, «au cours des douze derniers mois: ... as-tu manqué l'école sans excuse valable, ...as-tu dérangé ta classe par exprès, ... as-tu répondu à un enseignant en n'étant pas poli »). L'élève répond à ces questions à l'aide d'une échelle de type Likert en quatre points: jamais (0), une ou deux fois (1), plusieurs fois (2) ou très souvent (3). Cette échelle a un coefficient alpha de 0,71.

Stratégie analytique

Les données ont été analysées en deux étapes. D'abord à l'aide de statistiques descriptives et de corrélations, puis à partir d'une régression linéaire multiple hiérarchique. Les variables ont été introduites en trois modèles: (1) les variables de contrôle, (2) les variables de contrôle et le désengagement scolaire des amis et (3) les

variables de contrôle, le désengagement scolaire des amis et les quatre échelles mesurant la perception des pratiques parentales.

Les effets modérateurs ont été testés séparément en suivant les principes proposés par Aiken et West (1991). Selon ces principes, la variable modératrice est créée par la multiplication de la variable indépendante et de la variable modératrice (par exemple, le désengagement scolaire des amis X la perception des règles parentales).

Valeurs manquantes

Pour chacune des variables à l'étude, il manquait entre 13% et 59% des valeurs. Nous avons effectué de l'imputation multiple à l'aide du logiciel NORM afin de remplacer les valeurs manquantes (Graham, 2009; Schafer, 1999). Dans le but de comparer les valeurs imputées à celles qui n'ont pas été imputées, les moyennes et les écarts types de chacune des variables avant et après l'imputation ont été examinées. Aucune différence entre les valeurs obtenues pour les deux échantillons n'a été observée. De plus, nous avons effectué un test-t à échantillons indépendants afin de comparer sur différentes variables (rendement en français, désengagement scolaire des amis, perception des pratiques parentales et variables de contrôle) les sujets ayant des valeurs complètes à ceux présentant des valeurs manquantes. Seules deux variables affichaient une différence significative, soit le rendement en français en secondaire I et le sexe. Les résultats indiquent que les élèves ayant des valeurs complètes sont plus souvent des filles ($t(465) = 2,04, p < 0,05$) et que celles-ci ont un rendement scolaire en français plus élevé en secondaire I ($t(264) = 2,74, p < 0,01$) que les sujets qui ont des

valeurs manquantes. Dans les deux cas, l'ampleur de la différence entre les groupes est cependant très faible ($d = 0,016$) (Cohen, 1988).

Résultats

Statistiques descriptives et corrélations

Les moyennes et écarts types de toutes les variables sont présentés au tableau 1. Les relations qui existent entre les variables à l'étude ont d'abord été évaluées à partir de corrélations simples. L'examen de la matrice de corrélation présentée au tableau 2 indique que, de façon générale, les variables sont faiblement à moyennement corrélées entre elles (Cohen, 1988). Plus précisément, il existe une corrélation moyenne significative inversée entre le désengagement scolaire des amis et le rendement en français en secondaire II. Ensuite, les échelles mesurant la perception des pratiques parentales en lien avec l'école sont faiblement corrélées avec le rendement scolaire en français en secondaire II. À l'exception de la communication parent-école, ces corrélations sont positives. Enfin, deux des variables de contrôle sont faiblement corrélées avec le rendement en français en secondaire II, soit le sexe et l'inadaptation scolaire qui présentent respectivement des corrélations positive et négative. Contrairement à ce que l'on pourrait présumer, il n'y a pas de corrélation entre le QI, le SSE et le rendement scolaire mesuré au temps 2. Il existe toutefois une corrélation entre le SSE et le QI et le rendement scolaire antérieur mesuré au temps 1.

Régression linéaire multiple

Effets principaux. Les relations qui existent entre les variables ont été évaluées à l'aide d'une régression linéaire multiple hiérarchique dont les résultats sont présentés au tableau 4. Le premier modèle ($F(5,46) = 27,17, p < 0,001$) qui inclut uniquement les variables de contrôle est significatif et rend compte de 22,80% de la variance du rendement en français en secondaire II. Plus spécifiquement, ce modèle indique que les filles ($\beta = 0,22, p < 0,001$) et les élèves qui ont un rendement élevé en français en secondaire I ($\beta = 0,38, p < 0,001$) ont un meilleur rendement en français en secondaire II. Curieusement, ce modèle indique que les élèves ayant un faible QI ($\beta = -0,12, p < 0,01$) ont un rendement en français plus élevé que les élèves ayant un QI élevé. Cela semble attribuable à un effet de suppression négatif qui consiste en une variable indépendante supprimant la portion de variance qui est sans rapport avec la prédiction de la variable dépendante (Tabachnick & Fidell, 2007). Dans le cas présent, la variable qui est à l'origine de cet effet de suppression est le QI. La corrélation que cette variable entretient avec d'autres variables, notamment le rendement en secondaire I, augmente son poids de régression. Enfin, l'inadaptation scolaire et le SSE ne sont pas des prédicteurs significatifs du rendement en français.

Le second modèle ajoute la variable indépendante « désengagement scolaire des amis » au modèle précédent qui n'incluait que les variables de contrôle. Ce modèle ($F(6,46) = 30,29, p < 0,001$) est significatif et permet d'expliquer 28,30% de la variance du rendement en français en secondaire II. On constate une augmentation de 5,5% (ΔR^2) par rapport au modèle précédent. Plus spécifiquement, les résultats indiquent qu'au-delà

des variables de contrôle, plus les amis sont désengagés au plan scolaire ($\beta = -0,25$, $p < 0,001$), moins le rendement de l'élève en français est élevé en secondaire II.

Les échelles mesurant la perception des pratiques parentales ont été ajoutées au troisième modèle qui inclut également le désengagement scolaire des amis et les variables de contrôle. Ce modèle est significatif ($F(10,45) = 24,60$, $p < 0,001$) et permet d'expliquer 35,0% de la variance du rendement scolaire en français en secondaire II. Ainsi, on observe une augmentation de 6,7% du pourcentage de variance expliquée par ce modèle comparativement au modèle précédent. Les résultats indiquent qu'au-delà des variables de contrôle et du désengagement scolaire des amis, plus l'élève perçoit que ses parents imposent des règles ($\beta = 0,20$, $p < 0,001$) et lui offrent du soutien scolaire ($\beta = 0,12$, $p = 0,065$), plus il aura un rendement élevé en français en secondaire II. Toutefois, plus l'élève perçoit que ses parents communiquent avec l'école ($\beta = -0,17$, $p < 0,001$), plus il a tendance à avoir un rendement faible en français en secondaire II. Enfin, la perception de l'aide aux devoirs n'apparaît pas comme un prédicteur significatif du rendement en français en secondaire II.

Effets modérateurs. Les effets modérateurs ont été testés séparément en suivant les principes proposés par Aiken et West (1991). Selon ces principes, la variable modératrice est créée par la multiplication de la variable indépendante et du modérateur (par exemple, le désengagement scolaire des amis X la perception des règles parentales). La régression suggère que toutes les variables d'interaction entre la perception des pratiques parentales et le désengagement scolaire des amis sont non-significatives. Ainsi, aucune des pratiques parentales perçues ne permet de modérer le

lien entre le désengagement scolaire des amis et le rendement en français en secondaire

II.

Discussion

L'objectif de la présente étude était d'évaluer l'effet modérateur des pratiques parentales sur la relation entre le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire en français chez des élèves du secondaire nés en Haïti et fréquentant une école de milieu défavorisé. Plus spécifiquement, nous avons examiné si le fait que les parents encouragent et soutiennent leur adolescent dans ses apprentissages, l'accompagnent dans ses devoirs, lui imposent un certain nombre de règles et communiquent sur une base fréquente avec les intervenants de l'école peut le protéger contre l'influence négative d'amis désengagés vis-à-vis de l'école. Globalement, nos résultats suggèrent plusieurs pistes pour la prévention et l'intervention auprès des jeunes issus de cette communauté vivant en milieu défavorisé.

En lien avec la recherche antérieure (Altermatt & Pomerantz, 2005; Kindermann, 2007, Mounts & Steinberg, 1995), les résultats de la présente étude indiquent que plus les amis sont désengagés vis-à-vis de l'école, plus l'élève haïtien est à risque de vivre des difficultés scolaires en français. Plus précisément, cela signifie que les élèves dont les amis ont repris une année scolaire, parlent de quitter l'école ou ont abandonné l'école sont plus à risque d'avoir un faible rendement en français. Cela ne constitue pas une surprise étant donné qu'au cours de l'adolescence, les amis occupent une place

importante et donc qu'ils sont susceptibles d'influencer le vécu scolaire de l'adolescent (Berndt & Keefe, 1999; Epstein & Karweitt, 1983).

D'autre part, nos résultats suggèrent que certaines pratiques adoptées par les parents haïtiens favorisent le rendement scolaire des adolescents. Cela vient supporter l'idée que dans cette communauté comme dans d'autres, les parents demeurent des acteurs importants de la réussite scolaire durant l'adolescence (Berndt, 1982; Mau, 1997; Saint-Laurent, Royer, Hébert, & Tardif, 1994; Sanders, 1998; Steinberg, Lamborn, et al., 1992). Notons au passage qu'à bien des égards, ces pratiques sont similaires à celles adoptées par la population en général. En lien avec certaines études (Clark, 1983; Epstein, 1995; Mau, 1997), les parents qui encouragent leur adolescent à faire des efforts à l'école, qui ont régulièrement des conversations au sujet de l'école et qui appliquent des règles à la maison contribuent de manière significative à sa réussite scolaire. À l'inverse, plus le parent communique sur une base régulière avec les différents intervenants scolaires, plus l'adolescent rapporte un faible rendement. Cela est en accord avec la littérature sur les relations entre la famille immigrante et l'école (CHOIS, 1981, Clark, 1983, Holh, 1996, Vatz-Laaroussi et al., 2005). En effet, beaucoup de parents immigrants défavorisés socio-économiquement sont peu enclins à initier la communication avec l'école de leur enfant. Étant donné que les enseignants communiquent la plupart du temps avec les parents pour rapporter les difficultés de l'élève, des interactions fréquentes entre ces familles et l'école sont plus susceptibles de se produire si l'élève vit des difficultés. Conséquemment, les parents d'élèves dont le rendement en français est plus faible entreront plus souvent en communication avec l'école de leur enfant que les parents dont l'enfant n'éprouve pas de difficulté

particulière à l'école. L'augmentation de la fréquence des contacts entre la famille et l'école lorsque l'élève vit des difficultés est une bonne chose puisqu'elle témoigne d'un souci de prise en charge de l'élève en difficulté. Par ailleurs, cette tendance à peu communiquer avec l'école est également présente dans la population en général et encore plus chez les familles de milieux défavorisées comme celles de notre échantillon. Nos résultats pourraient donc potentiellement être attribuables à cette caractéristique.

Contrairement à ce qui était attendu, nos résultats suggèrent par ailleurs que l'aide aux devoirs qu'offre le parent haïtien à son enfant ne semble pas contribuer au rendement en français de ce dernier. Ce résultat est appuyé par la recherche et plusieurs études tirent des conclusions similaires pour la population en général (Balli, Wedman, & Demo, 1997; McDermott, Goldman, & Varenne, 1984; Pezdek, Berry, & Renno, 2002). Selon McDermott et al. (1984), cette absence d'effet s'expliquerait notamment par l'incompatibilité entre la nature des tâches données en devoir et les besoins individuels de l'élève, mais surtout parce que beaucoup de parents qui tentent d'aider leur enfant ne parviennent pas à le faire de manière efficace. En effet, beaucoup de parents immigrants méconnaissent le fonctionnement du système scolaire québécois et les objectifs visés par l'enseignant (Vatz-Laaroussi et al., 2005). Ils ne savent possiblement pas comment accompagner leur adolescent dans l'atteinte de ces objectifs. Aussi, beaucoup de nouveaux arrivants n'ont pas le français comme langue maternelle et ne sont donc peut-être pas en mesure de lire les consignes et de comprendre les devoirs (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2010). Enfin, comme dans le cas de la communication école-famille, il est envisageable que la défavorisation explique en partie cette absence d'effet de l'aide parentale aux devoirs puisque les

parents issus de milieux favorisés offrent bien souvent un meilleur soutien aux devoirs que les familles de milieux défavorisés (St-Laurent et al., 1994).

Par ailleurs, les résultats de la présente étude révèlent qu'aucune des quatre pratiques parentales en lien avec l'école n'est en mesure d'atténuer l'effet du désengagement des amis sur le rendement en français. Cela est surprenant étant donné que l'influence des parents perdure durant l'adolescence et que les parents demeurent des acteurs importants pour l'adaptation sociale de l'adolescent (Berndt, 1982; Mau, 1997; Sanders, 1998; Steinberg, Lamborn, et al., 1992). Plusieurs études montrent que les parents peuvent influencer le niveau d'implication d'un adolescent auprès d'amis déviants et ainsi en modérer l'effet. Par exemple, Dishion, Spracklen, Andrews et Patterson (1996) ont rapporté un lien négatif fort entre l'implication d'un adolescent auprès de pairs déviants et la supervision parentale. Plus précisément, les parents peuvent contrôler le temps que leur adolescent passe avec ses amis et choisir de restreindre les activités impliquant des amis désengagés vis-à-vis de l'école. Il est toutefois envisageable que les adolescents ayant des amis désengagés parviennent à se soustraire à la supervision parentale et à fréquenter leurs amis en dépit de l'interdiction de leurs parents (Mounts & Steinberg, 1995). Cependant, le fait que l'adolescent ait des amis déviants est un facteur de risque du désengagement parental (Dishion, Nelson, & Bullock, 2004; Patterson, 1982). En effet, la fréquentation d'amis déviants risque de produire une augmentation des conduites antisociales et rend plus difficile la tâche du parent, ce qui peut le mener au désengagement par découragement (Dishion et al., 2004; Patterson, 1982). Il est donc possible que les parents dont l'adolescent fréquente des amis désengagés ne soient pas en mesure d'exercer une supervision suffisante pour le

protéger contre l'influence négative de ses amis. Il est également envisageable que l'absence d'effet modérateur découle du fait que les données soient entièrement auto-rapportées par l'élève et que le point de vue des parents et des amis de l'élève ne soient pas pris en compte. Enfin, le nombre élevé de valeurs manquantes fait en sorte que les sujets demeurés dans l'étude sont possiblement moins à risque de présenter des facteurs de risque comme la fréquentation d'amis désengagés au plan scolaire. En l'absence d'un nombre important d'élèves à risque, il est difficile d'observer des effets modérateurs significatifs.

Forces et limites de l'étude

Cette étude comporte plusieurs forces. Il s'agit d'abord d'une des rares études quantitatives au Québec à s'intéresser aux difficultés scolaires chez les élèves haïtiens du secondaire. De plus, sa nature longitudinale rend possible la documentation des effets des pratiques parentales et du désengagement des amis dans le temps. Ainsi, elle permet d'examiner si le désengagement des amis et les pratiques parentales peuvent prédire les difficultés scolaires et de tester un effet modérateur. Enfin, contrairement à la plupart des études, celle-ci a pour avantage d'inclure un échantillon relativement homogène au plan ethnique et socioéconomique puisque tous les sujets sont nés en Haïti et vivent en milieux défavorisés. Nous avons ainsi contrôlé deux facteurs de risque importants des difficultés scolaires, soit le fait d'être né à l'extérieur du pays et de provenir d'un milieu défavorisé. De plus, les études sur l'immigration se rapportent souvent à des groupes hétérogènes, comme par exemple le groupe des Afro-Américains qui inclut à la fois des Africains, des Antillais et des Sud-Américains vivant aux États-Unis. Ces sous-groupes

ont des caractéristiques qui leur sont propres et ont peu en commun si ce n'est que l'origine de leurs lointains ancêtres (Oyserman, 2001).

Malgré son caractère novateur, cette étude comporte également certaines limites. Premièrement, la taille de l'échantillon est relativement petite ($N = 467$). De plus, les écoles où les données ont été recueillies sont toutes situées en milieu défavorisé et principalement localisées sur l'île de Montréal. Ces deux caractéristiques de l'échantillon font en sorte qu'il n'est pas possible de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des jeunes issus de la communauté haïtienne. Deuxièmement, les données ont toutes été rapportées par l'élève ce qui reflète peut-être mal la réalité étant donné qu'il s'agit d'adolescents, possiblement en conflit avec leurs parents (Dryfoos, 1996). Il aurait donc été intéressant d'inclure d'autres informateurs, en particulier les parents. Troisièmement, cette étude considère uniquement le rendement en français. Bien qu'il s'agisse de la matière où on observe le plus de difficulté chez les élèves créolophones originaires des Antilles (McAndrew et al., 2008), il serait pertinent de considérer d'autres matières comme les mathématiques ou l'anglais. Quatrièmement, le temps entre la mesure au t_1 et la mesure au t_2 est relativement court et il est probable que davantage de changements auraient pu être observés si les mesures avaient été prises à plusieurs années d'intervalle. Enfin, cinquièmement, compte tenu du taux élevé d'attrition, il est possible que l'échantillon soit constitué d'élèves n'éprouvant pas de difficultés particulières et que les élèves présentant des difficultés scolaires aient renoncé à participer à l'étude. Conséquemment, les résultats de la présente étude pourraient ne pas refléter le vécu scolaire de tous les élèves nés en Haïti, mais d'un sous-groupe potentiellement moins à risque.

Implications pour l'Intervention

En dépit du fait que les pratiques des parents d'origine haïtienne ne semblent pas protéger les adolescents de l'influence négative de leurs amis, elles apparaissent somme toute comme des cibles intéressantes pour les programmes de prévention et d'intervention. En effet, nous avons vu que plus les parents appliquent des règles et soutiennent leur adolescent au plan scolaire, plus ce dernier a un rendement élevé en français. Il serait donc pertinent que les intervenants soutiennent et encouragent les parents d'origine haïtienne de milieux défavorisés dans l'implantation et l'application de règles par rapport aux devoirs, aux heures de sorties durant la semaine et à la fréquentation des amis. Les intervenants en milieu multiculturel devraient soutenir et encourager les parents à appliquer des règles claires, tout en respectant les valeurs de ces familles.

Par ailleurs, afin d'offrir un soutien scolaire efficace, il est nécessaire que les parents aient une bonne connaissance du système scolaire québécois, ce qui est souvent peu le cas chez les parents haïtiens (CHOIS, 1981; Pierre-Jacques, 1981). En effet, plusieurs d'entre eux souhaitent que leur enfant soit soumis à une discipline stricte à l'école et ne voient pas la pertinence de cours visant le développement d'habiletés non-académiques, comme par exemple l'éducation physique (Pierre-Jacques, 1981). En connaissant mieux les objectifs poursuivis par l'école, les parents seraient donc mieux en mesure de se les approprier ou de les bonifier de leur point de vue (Clark, 1983).

Enfin, les résultats de la présente étude ont révélé que les parents qui communiquent souvent avec l'école ont des adolescents qui réussissent moins bien en français. Il est possible que cela soit attribuable au fait que les enseignants communiquent plus souvent avec les parents lorsque l'élève vit des difficultés. Également, cela est probablement dû au fait que beaucoup de familles immigrantes soient peu à l'aise de communiquer avec l'école si elles n'y sont pas convoquées (Vatz-Laaroussi et al., 2005). Or, il serait souhaitable de mettre en place des conditions pour favoriser le rapprochement entre l'école et les familles immigrantes. Fondée sur des bases positives et non axée sur les difficultés de l'élève, une telle collaboration permettrait à la famille de mieux connaître le fonctionnement du système scolaire québécois et favoriserait la réussite de l'élève (Vatz-Laaroussi et al., 2005). Concrètement, cela pourrait se traduire par la présence d'interprètes à l'école ou d'intervenants appartenant aux communautés culturelles des enfants qui fréquentent l'école.

Implications pour la recherche future

Il serait pertinent d'explorer dans les recherches futures d'autres avenues pour identifier les facteurs permettant de modérer l'effet du désengagement scolaire des amis sur le rendement. Les résultats de la présente étude ont mis en évidence que les pratiques parentales en lien avec l'école ne parviennent pas à protéger les adolescents de cette influence. Il est donc possible qu'à cet âge, d'autres caractéristiques de nature plus individuelle, par exemple la motivation scolaire ou l'estime de soi, constituent de meilleurs facteurs de protections. Il se peut également que d'autres caractéristiques des relations que l'adolescent entretient avec son entourage puissent le protéger du

désengagement de ses amis, comme par exemple la qualité de la relation qu'il entretient avec un enseignant ou la qualité de l'attachement avec ses parents. Il est donc souhaitable que la recherche future explore ces différentes avenues.

Dans le but d'augmenter la généralisation des résultats, les études à venir devraient également considérer d'autres matières que le français et être basées sur des échantillons plus grands et représentatifs de la réalité de cette communauté au Québec et au Canada. Ainsi, les prochaines études devraient inclure des élèves issus de la grande région de Montréal, mais aussi des banlieues et des régions plus éloignées qui sont susceptible d'avoir un vécu scolaire bien différent (McAndrew et al., 2008). Enfin, des études longitudinales débutant plus tôt, soit dès le début du préscolaire et du primaire seront nécessaires pour observer en amont les facteurs qui permettent de prédire les difficultés scolaires de ces jeunes.

Conclusion

Nous avons vu que les jeunes Haïtiens vivant en milieu défavorisé sont à risque de vivre des difficultés scolaires. Considérant que l'école est un facteur important d'intégration au pays d'accueil, le fait d'y vivre des difficultés rend plus difficile la participation citoyenne et sociale de ces jeunes. Actuellement, il y a très peu de programmes d'interventions qui ciblent directement les élèves issus de l'immigration. Or, la société québécoise se targue d'accueillir la diversité et ne cesse d'augmenter les quotas d'immigration sans augmenter les ressources qui sont allouées à l'intégration de ces immigrants. Il est essentiel d'augmenter ces ressources ainsi que d'accroître les

connaissances sur le vécu des immigrants afin de favoriser leur intégration scolaire et professionnelle. Ces personnes venues d'ailleurs ont énormément à apporter à la société québécoise et en ne permettant pas leur intégration, nous multiplions les occasions manquées d'enrichir notre société de la richesse de la diversité culturelle.

Tableau 1. *Statistiques univariées*

Variable	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>
Rendement en français au t ₁	70,29	10,10
Rendement en français au t ₂	70,25	9,18
Désengagement scolaire des amis	1,56	0,60
Règles parentales	0,58	0,26
Soutien scolaire	1,51	0,78
Aide aux devoirs	1,58	0,89
Communication parent-école	1,02	0,65
SSE	9,97	3,23
QI	36,11	11,23
Inadaptation scolaire	0,48	0,54

Tableau 2. *Matrice des corrélations*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Rendement t ₁	1	0,41 ***	-0,21 **	0,02	0,10 *	0,07	-0,07	0,14 **	0,16 ***	0,17 ***	-0,10 *
2. Rendement t ₂		1	-0,33 ***	0,21 ***	0,17 ***	0,14 **	-0,10 *	0,05	-0,02	0,28 ***	-0,12 **
3. Désengagement			1	-0,07	-0,13 **	-0,01	0,13 **	0,01	-0,08	-0,11 *	0,17 **
4. Règles parentales				1	0,15 **	0,20 ***	0,04	-0,07	0,10 *	-0,07	-0,05
5. Aide aux devoirs					1	0,75 ***	0,33 ***	-0,11 *	0,09	0,22 ***	-0,21 **
6. Soutien scolaire						1	0,46 ***	-0,01	0,03	0,12 *	-0,15 **
7. Communication							1	-0,04	-0,21 ***	0,03	0,05
8. SSE								1	0,16 ***	-0,02	-0,16 **
9. QI									1	0,10 *	-0,14 **
10. Sexe										1	0,01 **
11. Inadaptation											1

Note. * p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001

Tableau 3. Résultats de la régression linéaire multiple hiérarchique

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
	β	β	β
Intercepte	45,37	53,89	50,42
Inadaptation scolaire	-0,06	-0,03	-0,01
SSE	0,02	0,03	0,06
QI	-0,12 **	-0,13 **	-0,18 ***
Sexe	0,22 ***	0,21 ***	0,21 ***
Rendement t_1	0,38 ***	0,33 ***	0,32 ***
Désengagement		-0,25 ***	-0,22 ***
Règles parentales			0,20 ***
Soutien scolaire			0,12
Aide aux devoirs			0,03
Communication			-0,17 ***
R^2	0,23	0,28	0,35
ΔR^2	--	0,06	0,07

Note. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Références

- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Altermatt, E.R. & Pomerantz, E.M. (2005). The implications of having high-achieving versus low-achieving friends: a longitudinal analysis. *Social Development, 14*(1), 61-81.
- Archer, L. & Francis, B. (2007). *Understanding minority ethnic achievement: race, gender, class and "success"*. London: Routledge.
- Ascher, C. (1988). Improving the school-home connection for poor and minority urban students. *The Urban Review, 20*(2), 109-123.
- Balli, S.J., Wedman, J.F., & Demo, D.H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *Journal of Experimental Education, 66*, 31-48.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparisons. *Child Development, 43*(1), 261-267.
- Berndt, T.J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development, 53*(6), 1447-1460.
- Berndt, T.J. (1992). Friendship and friends' influence in adolescence. *Current Directions in Psychological Science, 1*(5), 156-159.

- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*(5), 1312-1329.
- Berndt, T.J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist, 34*(1), 15-28.
- Berndt, T.J. & Keefe, K. (1999). Friends' influence on school adjustment : A motivational analysis. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248-278). New York: Cambridge University Press.
- Berndt, T.J., Laychak, A.E., & Park, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology 82*(4), 664-670.
- Berndt, T.J., Miller, K.E., & Park, K. (1989). Adolescents' perceptions of friends' and parents' influence on aspects of their school adjustment. *Journal of Early Adolescence 9*(4), 419-435.
- Blackwell, D. & Melzak, S. (2000). Far from the battle but still at war: Troubled refugee children in school, *Child Psychotherapy Trust*, (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 462 489).
- Cairns, R.B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development, 60*(6), 1437-1452.

- Carreon, G.P., Drake, C., & Barton, A.C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal, 42*(3), 465-498.
- Cauce, A.M. (1986). Social networks and social competences: Exploring the effects of early adolescent friendships. *American Journal of Community Psychology, 14*(6), 607-628.
- Centre Haïtien d'Orientation et d'Information Scolaire (CHOIS) (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*. Montréal: Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- Chen, Z.Y. & Kaplan, H.B. (2003). School failure in early adolescence and status attainment in middle adulthood: A longitudinal study. *Sociology of Education, 76*, 110-127.
- Chiswick, B.R. (1988). Differences in education and earnings across racial and ethnic groups: Tastes, discrimination, and investments in child quality. *The Quarterly Journal of Economics, 103*(3), 571-597.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, R. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affects student achievement. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 57-79). Albany, State University of New York Press.
- Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien social et Politiques, 35*, 75-85.

- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, J.S. (1961). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*. New York: Free Press.
- 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, Canada.
- Cork, L. (2005). *Supporting black pupils and parents: Understanding and improving home-school relations*. London: Routledge.
- Dejean, P. (1978). *Les Haïtiens au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Denson-Smith, G.L. (2007). Adolescent black males living in poverty: Perceived sense of inadequacy, relations with parents and their relationship with attitudes to school and attitudes to teachers. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. Vol 68(7-B).
- Dionne-Taylor, E.D. (1999). Do African-American adolescents discourage academic excellence? An investigation of the relation between peer support dans academic achievement. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol 60(5-A).

- Dishion, T.J., Nelson, S.E., & Bullock, B.M. (2004). Premature adolescent autonomy: Parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behaviour, *Journal of Adolescence*, 27, 515–530.
- Dishion, T.J., Spracklen, K.M., Andrews, D.M., & Patterson, G.R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy*, 27(1), 373–390.
- Dryfoos, J.G. (1996). Adolescents at risk: Shaping programs to fit the need. *Journal of Negro Education*, 65(1), 5 - 18.
- Dubow, E.G., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., & Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62, 583-599.
- Duvers, J-R. (2005). *Identification des besoins d'information et de formation des parents haïtiens au regard de la scolarisation de leurs enfants*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada.
- Edwards, O.L. (1976). Components of academic success: A profile of achieving black adolescents. *Journal of Negro Education*, 45(4), 408-422.
- Epstein, J.L. (1995). School, family, community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J.L. & Karweit, N. (1983). *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools*. New York: Academic Press.

- Fagan, J. & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youth. *Youth Society*, 21, 306-354.
- Fletcher, A.C. (1994). Parental and peer influences on the academic achievement of African-American adolescents. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 55(11-A).
- Ford, D.Y. (1993). An investigation of the paradox of underachievement among gifted Black students. *Roeper Review*, 16(2), 78-84.
- Fordham, S. & Ogbu, J.U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of acting white". *The Urban Review*, 18(3), 176-205.
- Graham, J.W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549-576.
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Hartup, W.W. & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.
- Hicks, H.S. (2001). A study of factors that influences academic success of black American middle school males. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol 63(2-A).
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien Social et Politiques*, 35, 51-62.

- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M. & Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 195-209.
- Icart, J.C. (2010). Participation parentale et réussite scolaire: les parents des communautés noires dans les écoles secondaires publiques francophones de Montréal. *Vivre Ensemble, 17*(59), 12-17.
- Janosz, M., Archambault, I., & Chouinard, R. (Mai 2005). *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003: tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*. Équipe de recherche sur les environnements scolaires efficaces (ERESE) et Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), 108 p.
- Jenkins, L.E. (1989). The black family and academic achievement, In Berry, G. L. and J. K. Asamen (Ed.). *Black students: Psychosocial issues and academic achievement* (pp. 108-161). London: Sage Focus Edition.
- Kanouté, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(1), 171-190.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des Sciences de l'Éducation, 34*(2), 265-289.

- Kindermann, T.A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders, *Child Development*, 78(4), 1186-1203.
- Kindermann, T.A., McCollam, T.L. & Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 279-312). New York: Cambridge University Press.
- Kuncel, N.R., Crede, M., & Thomas, L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63-82.
- Lafortune, G. & Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de première et de deuxième génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71.
- Lerner, R.M. & Galambos, N.L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446.
- Lucas, T., Henze, R., & Donato, R. (1990). Promoting the success of Latino language-minority students: An exploratory study of six high schools. *Harvard Educational Review*, 60 (3), 315-340.

- Matte, J. & Saint-Jacques, M. (2000). *Statistiques et commentaires sur les origines des élèves. 1998-1999 et 1999-2000*. Montréal : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Mau, W-C. (1997). Parental influences on the high school student's academic achievement: A comparison of Asian Immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychology in the Schools, 34*(3), 267-277.
- McAndrew, M., Ledent, J., & Ait-Said, R. (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Rapport de recherche. Montréal: Immigration et métropoles.
- McDermott, R.P., Goldman, S.V., & Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record, 85*(3), 391-409
- Mounts, N.S. & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology, 31*(6), 915-922.
- Oyserman, D. (2001). Stigma: An Insider's View. *Journal of Social Issues, 37*(2), 1-13.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Pezdek, K., Berry, K., & Renno, P.A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 771-777.

- Peng, S.S. & Takai, R.T. (1983). *High school dropouts: Descriptive information from high school and beyond*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Perez, G., Drake, C., & Barton, A.C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.
- Pierre-Jacques, C. (1981). *Les problèmes scolaires des jeunes Haïtiens dans le système d'enseignement québécois: un problème social aux multiples facettes*. Présenté dans le cadre de la conférence L'enfant haïtien en Amérique du Nord: Santé, adaptation sociale, scolarité.
- Raven, J., Raven, J.C., & Court, J.H. (2000). *Standard progressive matrices*. England: Oxford Psychologists Press.
- Reynolds, A.J. (1991). Early schooling of children at risk. *American Educational Research Journal*, 28(2), 392-422.
- Reynolds, A. J., & Wolfe, B. (1999). Special education and school achievement: An exploratory analysis with a central-city sample. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(3), 249-269.
- Robergeau, D. (2007). *Regards croisés sur la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire*. Mémoire, Université de Montréal, Canada.
- Roopnarine, J.L., Krishnakumar, A., Metindigan, A., & Evans, M. (2006). Links between parenting styles, parent-child academic interaction, parent-school

interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 238-252.

Saint-Fleur, J.M. (2007). *Le contexte prémigratoire et l'implication des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec*. Mémoire, Université de Montréal, Canada.

Saint-Laurent, L. (2000). Les programmes de prévention de l'échec scolaire: des développements prometteurs. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents Tome II Les problèmes externalisés* (pp. 7-67). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M., & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19, 270-286.

Salomon, A. & Strobel, M.G. (1997). Social network, interpersonal concerns and help-seeking in primary grade school children as a function of sex, performance and economic status. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 331-347.

Sanders, M.G. (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of african american adolescents. *Urban Education*, 33(3), 385-409.

- Schafer, J.L. (1999). *NORM: Multiple imputation of incomplete multivariate data under a normal model* [Logiciel informatique]. University Park: Pennsylvania State University, Département de Statistiques.
- Somers, C.L., Owens, D., & Piliawsky, M. (2008). Individual and social factors related to urban African- American adolescents' school performance. *The High School Journal, 91*(3), 1-11.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125-146.
- Steinberg, L., Dornbusch, S.M., & Brown, B.B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist, 47*(6), 723-729.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child development, 63*(5), 1266-1281.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development, 57*, 841-851.
- Stevenson, H.W., Chen, C., & Uttal, D.H. (1990). Beliefs and achievements: A study of Black, White, and Hispanic children. *Child Development, 61*(2), 508-523.

- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- VanNgo, H. & Schleifer, B. (2005) Regard sur les enfants et les jeunes immigrants. *Canadian Issues-Thèmes Canadiens*, printemps 2005.
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Véronneau, M-H., Vitaro, F., Pedersen, S., & Tremblay, R.E., Rachédi (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 429-442.
- Williams, T.R., Davis, L.E., Cribbs, J.M., Saunders, J., & Williams, J.H. (2002). Friends, family and neighborhood: Understanding academic outcomes of African American youth. *Urban Education*, 37(3), 408-431.
- Wilson, K.R. & Allen, W.R. (1987). Explaining the educational attainment of young black adults: Critical familial and extra-familial influences. *Journal of Negro Education*, 56(1), 64-76.
- Worswick, C. (2001). *Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada*. [En ligne]. <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olccel?lang=fra&catno=11F0019M2001178> (Page consultée le 20 juin 2009).

CHAPITRE III : DISCUSSION GÉNÉRALE

L'objectif de ce mémoire était d'évaluer sur une période d'un an l'effet modérateur de pratiques parentales sur la relation entre le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire en français chez les élèves du secondaire nés en Haïti et issus de milieux défavorisés. Les résultats de ce mémoire ont permis de mettre en évidence que plus les amis de l'élève haïtien sont désengagés au plan scolaire, plus ce dernier est susceptible d'avoir un faible rendement en français après un an. Également, les résultats ont révélé que les adolescents dont les parents s'intéressent au vécu scolaire et appliquent des règles ont tendance à avoir un meilleur rendement. Toutefois, les élèves dont les parents communiquent régulièrement avec l'enseignant sont sujets à avoir un rendement plus faible en français. Par ailleurs, il semble que l'aide parentale dans les devoirs n'ait pas d'impact sur le rendement de l'adolescent haïtien provenant d'un milieu défavorisé. De plus, les pratiques parentales en lien avec l'école ne parviennent pas à atténuer l'influence négative des amis désengagés sur le rendement scolaire. Il est possible qu'en raison du stress généré par la fréquentation d'amis déviants, les parents ne soient pas en mesure d'exercer adéquatement leur autorité parentale et ainsi n'arrivent pas à contrer l'influence négative des amis (Dishion, Nelson, & Bullock, 2004). Malgré certaines limites, les résultats de la présente étude permettent d'alimenter la réflexion sur les difficultés scolaires vécues par les adolescents nés en Haïti et provenant de milieux défavorisés. Afin d'augmenter les chances de réussite scolaire chez ces jeunes, il est vital d'identifier des cibles et des moyens d'intervention adaptés à cette clientèle. Il sera donc question du rôle du

psychoéducateur, de même que des interventions qu'il pourrait mettre en œuvre auprès des jeunes haïtiens à risque de vivre des difficultés scolaires.

Le rôle du psychoéducateur intervenant auprès des élèves d'origine haïtienne

De par sa présence dans les milieux scolaires, le psychoéducateur est susceptible d'intervenir auprès d'une clientèle immigrante et il est appelé à favoriser la réussite scolaire et l'intégration des élèves immigrants, et donc des élèves d'origine haïtienne. Rappelons que le rôle fondamental du psychoéducateur est de mobiliser tout l'entourage d'un jeune en vue de favoriser l'adaptation de ce dernier (Gendreau, 2001). Étant donné que de nombreux acteurs et facteurs sont impliqués dans le développement des difficultés scolaires (Bronfenbrenner, 1977), l'intervention psychoéducative semble être une avenue à privilégier puisqu'elle est susceptible de rejoindre plusieurs des sphères de développement de l'élève et ainsi de tenir compte de la complexité des facteurs associés à ses difficultés scolaires. À la lumière des résultats de ce mémoire, nous verrons qu'il est possible d'intervenir auprès des amis, des parents et des enseignants de l'élève haïtien afin de favoriser son rendement scolaire.

Intervention auprès des amis. Les résultats de ce mémoire ont mis en évidence l'effet négatif du désengagement scolaire des amis sur le rendement en français de l'élève haïtien. Le psychoéducateur devrait donc être vigilant quant aux amis fréquentés par l'élève et considérer le désengagement scolaire des amis comme un facteur de risque des difficultés scolaires. Il est possible d'intervenir auprès du jeune directement afin de rehausser sa motivation et sa persévérance scolaire et ainsi, potentiellement, contrer les effets néfastes de l'influence d'amis désengagés au plan scolaire. Néanmoins, le

psychoéducateur peut également chercher à intervenir auprès des amis en instaurant des mesures favorisant l'engagement scolaire des élèves de toute l'école. À cet égard, selon le modèle de Finn (1989), l'engagement et la participation scolaire des élèves exigent à la fois un sentiment d'appartenance à l'école de même qu'une appropriation des valeurs de l'école par les élèves. Ainsi, dans une école où la clientèle haïtienne est très présente, il serait pertinent de mettre en place des activités rassembleuses qui interpellent ces jeunes en particulier et qui développent ainsi leur sentiment d'appartenance à l'école. Des interventions du genre ont été mises en place dans le quartier St-Michel à Montréal, comme par exemple le Club de Boxe Espoir dont les entraîneurs sont d'origine haïtienne et le Club de Basketball du Service de la Police de la Ville de Montréal. Il s'agit de deux disciplines au sein desquelles plusieurs athlètes Haïtiens ont fait la démonstration de leur talent et sont source de fierté pour la communauté haïtienne. Or, lors de tournois impliquant les équipes de différentes écoles, les jeunes se trouvent à défendre et à encourager leur équipe, mais aussi leur école ce qui pourrait augmenter leur sentiment d'appartenance à celle-ci. Par ailleurs, l'élève qui immigre en cours d'adolescence éprouve beaucoup de difficulté à se faire des amis puisque les autres adolescents ont déjà des réseaux sociaux bien établis. Par conséquent, il est possible que l'élève haïtien nouvellement arrivé se retrouve en situation de rejet et en vienne à fréquenter des pairs marginaux qui sont désengagés au plan scolaire (Van Ngo & Schleifer, 2005). Il pourrait être pertinent de procéder à un jumelage des nouveaux élèves haïtiens à des pairs prosociaux d'origine haïtienne et ayant un bon rendement scolaire. De cette manière, l'élève haïtien aurait l'opportunité de se construire un réseau social de pairs engagés qui

valorisent la réussite scolaire et cela pourrait prévenir l'affiliation à des pairs désengagés et indirectement, les difficultés scolaires.

Intervention auprès des parents. Bien que les amis occupent une place importante à l'adolescence, il est primordial d'inclure les parents dans les cibles d'intervention visant à favoriser un bon rendement scolaire chez les élèves haïtiens. Les résultats de cet article ont mis en évidence que les parents peuvent jouer un rôle important en ce qui a trait au rendement scolaire de l'élève haïtien provenant d'un milieu défavorisé. Plus précisément, les adolescents qui perçoivent que leurs parents appliquent des règles et les soutiennent au plan scolaire ont tendance à avoir un rendement plus élevé en français. Il semble donc pertinent que le psychoéducateur cherche à renforcer ces pratiques parentales chez les parents haïtiens en valorisant l'exercice de l'autorité et du soutien parental. Ainsi, le psychoéducateur pourrait assister les parents haïtiens dont l'enfant vit des difficultés scolaires dans la mise en place et l'application de règles claires. De plus, le psychoéducateur pourrait outiller et accompagner les parents afin de bonifier leur capacité à soutenir leur enfant de manière aidante au plan scolaire. Il importe que le psychoéducateur témoigne du respect et de la considération envers les pratiques et les croyances des parents d'origine haïtienne afin d'établir un climat de confiance et d'ouverture. Enfin, les résultats de ce mémoire ont montré que plus les parents communiquent avec l'enseignant, moins l'élève haïtien provenant d'un milieu défavorisé est susceptible d'obtenir un rendement élevé en français. Cela s'explique probablement par le fait que les enseignants communiquent plus fréquemment avec les parents dont l'adolescent éprouve des difficultés scolaires et que les familles haïtiennes, tout comme de nombreuses familles dans la population en

général, sont peu enclines à initier un contact avec l'école si elles n'y sont pas convoquées. Compte tenu que la communication entre les parents et l'école est un facteur important de succès scolaire chez l'élève (Saint-Laurent et al., 1994), nous pensons que des interventions auprès des parents pourraient viser à améliorer cette communication. Dans un premier temps, il serait important que le psychoéducateur effectue des visites à domicile qui viseraient à établir un contact initial positif entre la famille et l'école (Cork, 2005). Concrètement, cela pourrait se traduire par une démystification du fonctionnement de l'école québécoise, plus particulièrement en ce qui a trait au rôle des parents à l'école. Effectivement, ce rôle peut différer grandement de celui qui était attendu dans le pays d'origine. En Haïti les parents ne sont pas tenus de communiquer avec l'école et leur participation y est surtout financière (Saint-Fleur, 2007). Les parents pourraient donc être informés du fait qu'ils sont autorisés à communiquer avec l'école sans y être convoqués au préalable et que cela est bénéfique pour la réussite scolaire de leur enfant. Ensuite, le psychoéducateur pourrait proposer des interventions servant à mettre les parents en confiance, comme par exemple l'implication des parents dans l'élaboration d'objectifs communs. Également, le psychoéducateur pourrait accompagner les parents lors de leur première visite à l'école afin de les mettre en confiance et d'agir à titre de médiateur entre la famille et les intervenants scolaires.

Intervention auprès des enseignants. Nous avons vu qu'il existe des obstacles à une communication bidirectionnelle entre les parents et l'école et que des interventions psychoéducatives peuvent être instaurées afin de favoriser cette communication. Toutefois, celle-ci n'est pas la seule responsabilité de la famille et les enseignants

peuvent jouer un rôle important à ce niveau. En effet, beaucoup d'enseignants ont une perception erronée de l'absence des parents à l'école, l'interprétant comme un manque d'intérêt ou un désengagement de la vie scolaire de l'enfant (Hohl, 1996). Plusieurs enseignants se disent découragés par la difficulté qu'ils ont à rejoindre les parents immigrants qui semblent dépassés par leurs conditions de vie (par exemple, travail précaire et difficultés de transport) (Ascher, 1988). Le psychoéducateur pourrait donc porter à la connaissance des enseignants les motifs réels de l'absence d'engagement de certaines familles haïtiennes et aider les enseignants à avoir une perception plus positive de ces familles. À cet effet, il serait important d'insister sur le fait que ces parents ont généralement des aspirations scolaires très élevées et qu'ils souhaitent que leur enfant réussisse à l'école, mais qu'ils ne savent peut-être pas comment soutenir leur enfant de manière efficace (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008; Stevenson, Chen, & Uttal, 1990). Afin de mieux communiquer avec les parents d'origine haïtienne, les enseignants pourraient être invités à miser sur cette attente parentale pour favoriser l'engagement des parents dans la prise de décision à l'école, en insistant sur le fait que cela aura un impact positif sur le rendement de l'enfant. De plus, il serait souhaitable de sensibiliser les enseignants au fait que beaucoup de parents d'origine haïtienne éprouvent de la méfiance vis-à-vis de l'institution scolaire qui représente l'autorité et qu'ils ont appris à craindre celle-ci en raison d'instabilité politique dans leur pays d'origine. Enfin, il serait important d'informer les enseignants des facteurs de risques associés aux difficultés scolaires chez l'adolescent né en Haïti et provenant d'un milieu défavorisé. À cet égard, les enseignants devraient fournir un soutien particulier aux garçons ayant eu un faible rendement en secondaire I, présentant

des signes d'inadaptation scolaire, fréquentant des amis désengagés et ayant des parents appliquant peu de règles et offrant peu de soutien scolaire.

En somme, nous avons vu que le psychoéducateur est un intervenant de première ligne en ce qui a trait à la réussite scolaire et à l'intégration des élèves d'origine haïtienne. Étant témoin des difficultés scolaires de ces élèves, le psychoéducateur est en bonne position pour influencer les instances politiques dans la mise en place de mesures favorisant la réussite scolaire et l'intégration sociale des élèves de la communauté haïtienne. Or, il est plus que jamais nécessaire que des voix s'élèvent afin de défendre l'intérêt des élèves d'origine haïtienne, mais aussi de tous les élèves issus de l'immigration. En effet, les instances décisionnelles semblent peu préoccupées par l'intégration des nouveaux arrivants. En témoigne le fait qu'elles envisagent l'abolition des classes d'accueil qui permettent aux élèves nouvellement arrivés au Québec et ne connaissant pas le français, de suivre un programme de francisation et de familiarisation avec la culture québécoise. Ainsi, ces élèves seraient introduits en classe régulière dès leur arrivée, qu'ils parlent ou non le français et sans ressources pour favoriser leur accueil. Même si à l'heure actuelle nous ne connaissons pas les répercussions d'une telle décision sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, nous pensons qu'elle aurait un impact négatif sur les générations futures. En effet, il est légitime de s'inquiéter d'une éventuelle diminution des ressources allouées à l'intégration des immigrants alors que le nombre de nouveaux arrivants au Québec augmente d'année en année.

Références générales

- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Altermatt, E.R. & Pomerantz, E.M. (2005). The implications of having high-achieving versus low-achieving friends: a longitudinal analysis. *Social Development, 14*(1), 61-81.
- Archer, L. & Francis, B. (2007). *Understanding minority ethnic achievement: race, gender, class and "success"*. London: Routledge.
- Ascher, C. (1988). Improving the school-home connection for poor and minority urban students. *The Urban Review, 20*(2), 109-123.
- Balli, S.J., Wedman, J.F., & Demo, D.H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *Journal of Experimental Education, 66*, 31-48.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparisons. *Child Development, 43*(1), 261-267.
- Berndt, T.J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development, 53*(6), 1447-1460.
- Berndt, T.J. (1992). Friendship and friends' influence in adolescence. *Current Directions in Psychological Science, 1*(5), 156-159.

- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*(5), 1312-1329.
- Berndt, T.J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist, 34*(1), 15-28.
- Berndt, T.J. & Keefe, K. (1999). Friends' influence on school adjustment : A motivational analysis. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248-278). New York: Cambridge University Press.
- Berndt, T.J., Laychak, A.E., & Park, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology 82*(4), 664-670.
- Berndt, T.J., Miller, K.E., & Park, K. (1989). Adolescents' perceptions of friends' and parents' influence on aspects of their school adjustment. *Journal of Early Adolescence 9*(4), 419-435.
- Blackwell, D. & Melzak, S. (2000). Far from the battle but still at war: Troubled refugee children in school, *Child Psychotherapy Trust*, (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 462 489).
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist, 32*(7), 513-531.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.

- Cairns, R.B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development, 60*(6), 1437-1452.
- Carreon, G.P., Drake, C., & Barton, A.C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal, 42*(3), 465-498.
- Cauce, A.M. (1986). Social networks and social competences: Exploring the effects of early adolescent friendships. *American Journal of Community Psychology, 14*(6), 607-628.
- Centre Haïtien d'Orientation et d'Information Scolaire (CHOIS) (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*. Montréal: Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- Chen, Z.Y. & Kaplan, H.B. (2003). School failure in early adolescence and status attainment in middle adulthood: A longitudinal study. *Sociology of Education, 76*, 110-127.
- Chiswick, B.R. (1988). Differences in education and earnings across racial and ethnic groups: Tastes, discrimination, and investments in child quality. *The Quarterly Journal of Economics, 103*(3), 571-597.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, R. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affects student achievement. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 57-79). Albany, State University of New York Press.

- Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85.
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cokley, K. & Moore, P. (2007). Moderating and mediating effects of gender and psychological disengagement on the academic achievement of African-American college students. *Journal of Black Psychology*, 33(2), 169-187.
- Coleman, J.S. (1961). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*. New York: Free Press.
- 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, Canada.
- Cork, L. (2005). *Supporting black pupils and parents: Understanding and improving home-school relations*. London: Routledge.
- Dejean, P. (1978). *Les Haïtiens au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Denson-Smith, G.L. (2007). Adolescent black males living in poverty: Perceived sense of inadequacy, relations with parents and their relationship with attitudes to school and attitudes to teachers. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. Vol 68(7-B).

- Dionne-Taylor, E.D. (1999). Do African-American adolescents discourage academic excellence? An investigation of the relation between peer support and academic achievement. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol 60(5-A).
- Dishion, T.J., Nelson, S.E., & Bullock, B.M. (2004). Premature adolescent autonomy: Parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behaviour, *Journal of Adolescence*, 27, 515–530.
- Dishion, T.J., Spracklen, K.M., Andrews, D.M., & Patterson, G.R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy*, 27(1), 373–390.
- Dryfoos, J.G. (1996). Adolescents at risk: Shaping programs to fit the need. *Journal of Negro Education*, 65(1), 5 - 18.
- Dubow, E.G., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., & Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62, 583-599.
- Duvers, J-R. (2005). *Identification des besoins d'information et de formation des parents haïtiens au regard de la scolarisation de leurs enfants*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada.
- Eamon, M.K. (2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of Latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 163-174.

- Edwards, O.L. (1976). Components of academic success: A profile of achieving black adolescents. *Journal of Negro Education*, 45(4), 408-422.
- Entwisle, D.R. & Alexander, K.L. (1988). Factors affecting achievement test scores and marks of black and white first graders. *The Elementary School Journal*, 88(5), 449-471.
- Epstein, J.L. (1995). School, family, community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J.L. & Karweit, N. (1983). *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools*. New York: Academic Press.
- Fagan, J. & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youth. *Youth Society*, 21, 306-354.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fletcher, A.C. (1994). Parental and peer influences on the academic achievement of African-American adolescents. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 55(11-A).
- Ford, D.Y. (1993). An investigation of the paradox of underachievement among gifted Black students. *Roeper Review*, 16(2), 78-84.
- Fordham, S. & Ogbu, J.U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of acting white". *The Urban Review*, 18(3), 176-205.

- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal: Éditions Science et Culture.
- Graham, J.W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology, 60*, 549-576.
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237-252.
- Hartup, W.W. & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 121*, 355-370.
- Hicks, H.S. (2001). A study of factors that influences academic success of black American middle school males. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol 63*(2-A).
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien Social et Politiques, 35*, 51-62.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M. & Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 195-209.
- Icart, J.C. (2010). Participation parentale et réussite scolaire: les parents des communautés noires dans les écoles secondaires publiques francophones de Montréal. *Vivre Ensemble, 17*(59), 12-17.

- Janosz, M., Archambault, I., & Chouinard, R. (Mai 2005). *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003: tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*. Équipe de recherche sur les environnements scolaires efficaces (ERESE) et Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), 108 p.
- Jenkins, L.E. (1989). The black family and academic achievement, In Berry, G. L. and J. K. Asamen (Ed.). *Black students: Psychosocial issues and academic achievement* (pp. 108-161). London: Sage Focus Edition.
- Kanouté, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, F. & Saintfort, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Education Canada*, 43(1), 28-31.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(2), 265-289.
- Kindermann, T.A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders, *Child Development*, 78(4), 1186-1203.
- Kindermann, T.A., McCollam, T.L. & Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. In J. Juvonen & K.

- R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 279-312). New York: Cambridge University Press.
- Kuncel, N.R., Crede, M., & Thomas, L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research, 75*(1), 63-82.
- Lafortune, G. & Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de première et de deuxième génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton, 38*(2), 33-71.
- Lerner, R.M. & Galambos, N.L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology, 49*, 413-446.
- Lucas, T., Henze, R., & Donato, R. (1990). Promoting the success of Latino language-minority students: An exploratory study of six high schools. *Harvard Educational Review, 60* (3), 315-340.
- Marchesi, A. (1998) Meeting the needs of students at risk. *Education Canada, 38*(2), 22-30.
- Matte, J. & Saint-Jacques, M. (2000). *Statistiques et commentaires sur les origines des élèves. 1998-1999 et 1999-2000*. Montréal : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

- Mau, W-C. (1997). Parental influences on the high school student's academic achievement: A comparison of Asian Immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychology in the Schools, 34*(3), 267-277.
- Mayes, S.D., Calhoun, S.L., Bixler, E.O., & Zimmerman, D.N. (2009). IQ and neuropsychological predictors of academic achievement. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 238-241.
- McAndrew, M., Ledent, J., & Ait-Said, R. (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Rapport de recherche. Montréal: Immigration et métropoles.
- McDermott, R.P., Goldman, S.V., & Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record, 85*(3), 391-409
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010). *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec*. [En ligne]. <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html> (Page consultée le 3 août 2010).
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Indicateurs de l'éducation 2006*. [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/> (Page consultée le 15 octobre 2009).

Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Indicateurs de l'éducation 2009*.

[En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/> (Page consultée le 4 août 2010).

Mounts, N.S. & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31(6), 915-922.

Neuman, S.B. & Gallagher, P. (1994). Joining Together in Literacy Learning: Teenage Mothers and Children. *Reading Research Quarterly*, 29(4), 382-401.

Neuman, S.B. & Roskos, K. (1993). Access to Print for Children of Poverty: Differential Effects of Adult Mediation and Literacy-Enriched Play Settings on Environmental and Functional Print Tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122.

Oyserman, D. (2001). Stigma: An Insider's View. *Journal of Social Issues*, 37(2), 1-13.

Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.

Pezdek, K., Berry, K., & Renno, P.A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 771-777.

Peng, S.S. & Takai, R.T. (1983). *High school dropouts: Descriptive information from high school and beyond*. Washington: National Center for Education Statistics.

- Perez, G., Drake, C., & Barton, A.C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.
- Pierre-Jacques, C. (1981). *Les problèmes scolaires des jeunes Haïtiens dans le système d'enseignement québécois: un problème social aux multiples facettes*. Présenté dans le cadre de la conférence L'enfant haïtien en Amérique du Nord: Santé, adaptation sociale, scolarité.
- Quell, C. (2002). *L'immigration et les langues officielles : Obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés*. Canada, Commissaire aux langues officielles.
- Raven, J., Raven, J.C., & Court, J.H. (2000). *Standard progressive matrices*. England: Oxford Psychologists Press.
- Réseau Réussite Montréal. *Le décrochage scolaire: définitions, statistiques et réalité montréalaise*. [En ligne]. <http://www.carrefourscolaire.ca/spip.php?article108#chiffres>. (Page consultée le 4 août 2010).
- Reynolds, A.J. (1991). Early schooling of children at risk. *American Educational Research Journal*, 28(2), 392-422.
- Reynolds, A. J., & Wolfe, B. (1999). Special education and school achievement: An exploratory analysis with a central-city sample. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(3), 249-269.

- Richmond, A.H. (1993). Education and qualifications of Caribbean migrants in Metropolitan Toronto. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 19(2), 263-280.
- Robergeau, D. (2007). *Regards croisés sur la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire*. Mémoire, Université de Montréal, Canada.
- Roopnarine, J.L., Krishnakumar, A., Metindigan, A., & Evans, M. (2006). Links between parenting styles, parent-child academic interaction, parent-school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 238-252.
- Saint-Fleur, J.M. (2007). *Le contexte prémigratoire et l'implication des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec*. Mémoire, Université de Montréal, Canada.
- Saint-Laurent, L. (2000). Les programmes de prévention de l'échec scolaire: des développements prometteurs. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents Tome II Les problèmes externalisés* (pp. 7-67). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M., & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19, 270-286.

- Salomon, A. & Strobel, M.G. (1997). Social network, interpersonal concerns and help-seeking in primary grade school children as a function of sex, performance and economic status. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 331-347.
- Sanders, M.G. (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of african american adolescents. *Urban Education*, 33(3), 385-409.
- Schafer, J.L. (1999). *NORM: Multiple imputation of incomplete multivariate data under a normal model* [Logiciel informatique]. University Park: Pennsylvania State University, Département de Statistiques.
- Somers, C.L., Owens, D., & Piliawsky, M. (2008). Individual and social factors related to urban African- American adolescents' school performance. *The High School Journal*, 91(3), 1-11.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Statistiques Canada (2008). *Les immigrants sur le marché du travail canadien: analyse selon la région où le plus haut niveau de scolarité postsecondaire a été atteint*. [En ligne]. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/080718/dq080718b-fra.htm> (Page consultée le 5 août 2010).

- Steinberg, L., Dornbusch, S.M., & Brown, B.B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, *47*(6), 723-729.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child development*, *63*(5), 1266-1281.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, *57*, 841-851.
- Stevenson, H.W., Chen, C., & Uttal, D.H. (1990). Beliefs and achievements: A study of Black, White, and Hispanic children. *Child Development*, *61*(2), 508-523.
- Steward, R.J., Steward, A.D., Blair, J., Jo, H., & Hill, M.F. (2008). School attendance revisited: A study of urban African-American students' grade point averages and coping strategies. *Urban Education*, *43*(5), 519-536.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- VanNgo, H. & Schleifer, B. (2005) Regard sur les enfants et les jeunes immigrants. *Canadian Issues-Thèmes Canadiens*, printemps 2005.
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(2), 291-311.

- Véronneau, M-H., Vitaro, F., Pedersen, S., & Tremblay, R.E., Rachédi (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 429-442.
- Williams, T.R., Davis, L.E., Cribbs, J.M., Saunders, J., & Williams, J.H. (2002). Friends, family and neighborhood: Understanding academic outcomes of African American youth. *Urban Education*, 37(3), 408-431.
- Wilson, K.R. & Allen, W.R. (1987). Explaining the educational attainment of young black adults: Critical familial and extra-familial influences. *Journal of Negro Education*, 56(1), 64-76.
- Worswick, C. (2001). *Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada*. [En ligne]. http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olccel?lang=fra&catno=11F0019M20_01178 (Page consultée le 20 juin 2009).

