

Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010

Challenges of Social and Academic Integration of Youth of Haitian Origin who Immigrated to Quebec Following the Earthquake in Haiti in January 2010

Gina Lafortune

Volume 14, Number 2, 2014

Les jeunes d'origine haïtienne au Québec : d'hier à aujourd'hui

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1035425ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1035425ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (print)

1913-0708 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lafortune, G. (2014). Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14(2), 51–75. <https://doi.org/10.7202/1035425ar>

Article abstract

This article presents the results of a study documenting the socio-academic progress of some 40 youths of Haitian origin who immigrated to Quebec following the earthquake in Haiti in January 2010. Individual interviews were conducted with the youths, some parents, teachers and psychosocial or community workers. These interviews traced the youths' socio-academic experience before and after immigration, the needs they appeared to have upon their arrival in Quebec and the forms of support they have received from their community. Results show great resilience among the young people who have sought to overcome the grief, trauma and separation resulting from the earthquake by focusing on their studies. While several have integrated remarkably well into Quebec schools, others present multiple vulnerabilities. These results of the study are discussed in the article.

Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010

Challenges of Social and Academic Integration of Youth of Haitian Origin who Immigrated to Quebec Following the Earthquake in Haiti in January 2010

GINA LAFORTUNE

*Professeure au département d'éducation et formation spécialisées,
Université du Québec à Montréal, lafortune.gina@uqam.ca*

RÉSUMÉ ■ Cet article présente les résultats d'une recherche¹ qui a documenté le cheminement socioscolaire d'une quarantaine de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. Des entretiens individuels ont été réalisés avec les jeunes, quelques parents, des enseignants et des intervenants psychosociaux ou communautaires. Ils ont permis de retracer le vécu socioscolaire des jeunes avant et après l'immigration, les besoins qu'ils ont manifestés à l'arrivée au Québec et les formes de soutien reçues de leur environnement. Les résultats montrent la grande résilience des jeunes qui essaient de surmonter les deuils, les traumatismes et les séparations générés par le séisme en s'investissant dans leur cheminement scolaire. Plusieurs ont pu s'intégrer remarquablement à l'école québécoise. D'autres présentent un cumul de vulnérabilités. Cet article discute de ces résultats.

ABSTRACT ■ This article presents the results of a study documenting the socio-academic progress of some 40 youths of Haitian origin who immigrated to Quebec following the earthquake in Haiti in January 2010. Individual interviews were conducted with the youths, some parents, teachers and psychosocial or community workers. These interviews traced the youths' socio-academic experience before and after immigration, the needs they appeared to have upon their arrival in Quebec and the forms of support they have received from their community. Results show great resilience among the young people who have sought to overcome the grief, trauma and separation resulting from the earthquake by focusing on their studies. While several have integrated remarkably well into Quebec schools, others present multiple vulnerabilities. These results of the study are discussed in the article.

MOTS CLÉS ■ Intégration socioscolaire, jeunes d'origine haïtienne, séisme, trajectoire migratoire, deuil post-traumatique.

KEYWORDS ■ Socio-academic integration, youths of Haitian origin, earthquake, migratory path, post-traumatic grief.

Introduction

Le séisme survenu sur le territoire haïtien le 12 janvier 2010 a occasionné de nombreuses pertes en vies humaines et en dégâts matériels. Cette catastrophe, en plus d'avoir fait des centaines de milliers de morts et un million de sans-abris, a détruit ou endommagé les structures les plus importantes de l'État, de même que plusieurs écoles. Elle a engendré une grande vague de migration interne – vers les villes de province – et externe, en direction notamment de la République dominicaine, des États-Unis et du Canada. Dès février 2010, les médias (Lacoursière 2010) faisaient écho de l'arrivée d'une centaine d'élèves en provenance d'Haïti à la Commission scolaire de Montréal et la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. Les mois suivants, d'autres élèves se joignirent à ce premier groupe dans le cadre du programme de parrainage spécial mis en place par les gouvernements du Canada et du Québec. Ce programme spécial postséisme a vraisemblablement permis à un nombre accru d'immigrants d'origine haïtienne de s'installer au Québec. En effet, sur les 51 000 nouveaux arrivants accueillis annuellement en moyenne au Québec entre 2008 et 2012, le pourcentage d'Haïtiens est passé de 3,5 % en 2009 à 6,9 % en 2010, à 9,8 % en 2011 et à 8,6 % en 2012 (Gouvernement du Québec 2013). En 2012, les programmes réguliers de parrainage additionnés au programme spécial postséisme auraient permis à près de 10 000 nouveaux immigrants haïtiens de s'installer au Québec et au Canada (Gouvernement du Québec 2012).

Les milieux scolaire et communautaire ont rapidement exprimé leurs préoccupations à l'égard de cette population et ont signalé la nécessité d'identifier ses besoins et de mobiliser les ressources appropriées pour que son intégration scolaire et sociale soit la meilleure possible. En effet, les élèves récemment immigrés font partie de la clientèle la plus à risque du système scolaire québécois. Les élèves d'origine haïtienne représentent un sous-groupe particulièrement vulnérable, cumulant divers facteurs de vulnérabilité liés à l'immigration récente et à la défavorisation socioéconomique (Mc Andrew et Ledent 2008). Depuis les années 1978-1980, ils sont décrits comme le groupe qui rencontre le plus de difficultés scolaires au Québec, avec des taux de retard et d'échec scolaire pouvant atteindre

jusqu'à 70 % (Barbier *et al.* 1984; CSIM 1981; Dejean 1978; Laferrière 1983; Louis 1997). L'étude plus récente de Mc Andrew et Ledent (2008) dresse un portrait plus nuancé et montre que les élèves de langue maternelle française (en majorité des jeunes de deuxième génération) présentent le profil scolaire le plus positif de l'ensemble des élèves issus de l'immigration. Par contre, le profil des élèves créolophones (en majorité des jeunes de première génération) est nettement moins favorable. Mc Andrew et Ledent signalent que « l'élève à risque typique au sein des communautés noires est un garçon créolophone ou anglophone d'origine antillaise, né hors du Québec, arrivé en début de scolarité secondaire et fréquentant un établissement défavorisé de Montréal » (*ibid.*: 82). Plusieurs élèves arrivés après le séisme correspondent à ce profil. En plus des défis d'intégration scolaire, on peut présumer qu'ils feront face à d'autres défis d'ordre socioculturel et affectif, en raison de leur situation apparentée à celle des élèves réfugiés (Rousseau et Drapeau 1999). En effet, ils ont quitté leur milieu d'origine inopinément pour intégrer, souvent en milieu d'année scolaire, un nouveau pays de résidence et un autre système scolaire. Ils doivent se familiariser avec un nouvel environnement physique, social et culturel, trouver d'autres repères et tisser de nouveaux liens, maîtriser la langue d'enseignement, décoder le nouveau système scolaire et obtenir des résultats scolaires satisfaisants. Ils doivent, en outre, faire le deuil de tout ce qu'ils ont laissé derrière eux et parfois endosser le profil de leur communauté ethnoculturelle à titre de groupe « racialisé » dans la société d'accueil et dans le milieu scolaire (Kanouté 2007). Par ailleurs, dans de nombreux cas, la défavorisation complexifie ces défis en limitant les ressources matérielles et symboliques disponibles.

La littérature scientifique a montré que certains élèves résilients trouvent en eux-mêmes et dans leur environnement des ressources pour passer au travers des obstacles et des difficultés. D'autres connaissent un parcours plus difficile (Lahaye et Burrick 2007; Portes et MacLeod 1996; Potvin et Leclercq 2010). La recherche avait précisément pour objectif d'analyser le poids et l'impact des facteurs de résilience² personnels, contextuels (école, famille, communauté) et structurels (société, système éducatif) sur la réussite scolaire d'élèves d'origine haïtienne immigrés après le séisme. Nous trouvions important de documenter le cheminement scolaire avant l'immigration afin d'éclairer certains aspects du vécu scolaire dans le milieu d'accueil, car la scolarité de l'élève en terre d'immigration se poursuit dans la lignée de ce qu'elle a été au pays d'origine. Dans le même sens, il fallait aussi considérer que bon nombre d'élèves arrivés au Québec au cours des premières semaines suivant le séisme provenaient de milieux socioéconomiques aisés en Haïti. Les défis d'intégration que chacun allait rencontrer à l'arrivée au Québec seraient influencés par leurs

antécédents familiaux, sociaux, scolaires et migratoires. Le poids du capital scolaire des parents notamment est un facteur clé dans la réussite scolaire (Bourdieu et Passeron 1999, 1970 ; Duru-Bellat et Van-Zanten 1999).

Un cadre d'analyse systémique pour appréhender une expérience complexe

L'expérience scolaire résulte des interactions entre différents facteurs individuels (genre, motivation, etc.), sociofamiliaux (niveau d'étude des parents, pratiques et valeurs éducatives), scolaires (caractéristiques de l'école et des enseignants), etc. (Chouinard *et al.* 2007 ; Duru-Bellat et Van-Zanten 1999 ; Portes et MacLeod 1996). Le milieu socioculturel d'origine de l'élève est l'un des facteurs prédictifs les plus puissants de la réussite ou de l'échec scolaire. De nombreuses recherches signalent le taux élevé d'échecs dans les milieux défavorisés comparativement aux milieux privilégiés et elles soulignent les impacts respectifs et cumulés du capital économique, culturel et social (Bourdieu et Passeron 1999, 1970 ; Cornolly *et al.* 2000 ; Duru-Bellat et Van-Zanten 1999 ; Portes et MacLeod 1996 ; Ryan et Adams 1998). Dans le cas des élèves d'origine haïtienne ayant immigré après le séisme, il faut par ailleurs envisager l'impact d'éventuels facteurs liés : 1) au contexte d'acculturation et de minoration et 2) à l'adaptation socioscolaire des élèves réfugiés et post-traumatisés. Nous faisons un survol de ces deux grandes problématiques.

Les défis de l'intégration des élèves récemment immigrés

Les recherches sur les élèves immigrés montrent que leur intégration scolaire est influencée par trois grands facteurs : l'âge à l'entrée dans le système scolaire du nouveau pays de résidence, le degré de maîtrise de la langue d'enseignement, les différences entre la culture scolaire du pays d'origine et celle du pays de résidence (Cropley 1983 ; Mc Andrew et Ledent 2008). De manière générale, les élèves qui intègrent le système scolaire au préscolaire ou au primaire présentent un parcours scolaire semblable à celui des enfants non immigrants, alors que ceux qui arrivent au secondaire présentent un rendement scolaire plus faible (*ibid.*). Une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement entraîne également des retards scolaires et de faibles performances dans certaines matières, notamment dans le cas des élèves qui intègrent le système scolaire au secondaire (Mc Andrew *et al.* 2009). Enfin, les différences entre la culture scolaire du pays d'origine et celle du pays de résidence, du point de vue des normes-valeurs-pratiques, peuvent entraîner des défis supplémen-

taires pour les élèves et leur famille qui ne parviennent pas à décoder le fonctionnement et les attentes de l'école (Abou 2002; Kanouté *et al.* 2008). Au Québec, les enfants d'origine immigrée ont des résultats scolaires comparables à ceux des élèves non immigrants (Mc Andrew et Ledent 2008; MEQ 2002). Toutefois, la situation d'élèves originaires de certaines régions géographiques en particulier semble assez préoccupante (Bakhshaei 2013; Balde et Mc Andrew 2013). C'est le cas des élèves originaires de l'Asie du Sud, d'Amérique latine, d'Afrique subsaharienne et des Antilles (en grande majorité d'origine haïtienne). Les facteurs énumérés précédemment (âge d'entrée dans le système, etc.) ont un impact sur la progression de ces élèves. Par ailleurs, le contexte de défavorisation dans lequel certaines familles évoluent influence la réussite scolaire des jeunes. Les recherches québécoises montrent par exemple une vulnérabilité accrue chez les familles qui combinent immigration récente et défavorisation (Balde et Mc Andrew 2013; Kanouté *et al.* 2008). Cependant, ces recherches soulignent que l'effet de la défavorisation doit être nuancé en raison du rôle protecteur du capital culturel familial.

D'autres études soulignent les effets du contexte de minoration sur la réussite scolaire et professionnelle des membres de communautés « racisées » (Carr et Thésée 2006; Ogbu 2004). Il est notamment question des rapports de pouvoir/domination dans la société et leur transposition à l'école dans les relations élèves-enseignants, à travers le curriculum scolaire, dans les pratiques d'évaluation, de classement et d'orientation des élèves. Ces pratiques entraîneraient une surreprésentation des élèves issus des minorités dans des classes spécialisées et leur sous-représentation dans des filières prestigieuses (Banks *et al.* 2001; Nieto 2002; Solomon 1996). Au Québec, des membres de communautés immigrantes et autochtones ont déjà contesté les procédures d'évaluation, de reconnaissance et d'orientation des élèves qui renferment à leurs yeux des formes de discrimination systémique (Lafortune 2012, 2006; Thésée 2003; Vatz-Laaroussi *et al.* 2005).

Les défis d'intégration socioscolaire spécifiques aux élèves réfugiés et post-traumatisés

Les élèves d'origine haïtienne arrivés après le séisme peuvent aussi faire face à des défis d'adaptation habituellement rencontrés par des élèves réfugiés et post-traumatisés. La trajectoire migratoire des élèves réfugiés et post-traumatisés est marquée par des événements douloureux qu'ils vont longtemps se remémorer (Kirk 2002; Rousseau *et al.* 1997). Ces événements peuvent être liés à un contexte prémigratoire de persécution ou de harcèlement politique, de menaces, d'emprisonnements, de

disparition de personnes proches, d'observation d'actes violents, etc. (*ibid.*). Les victimes et les témoins de catastrophes naturelles partagent ce vécu à bien des égards. En effet, les catastrophes naturelles sont considérées comme « des événements potentiellement traumatiques par leur nature brusque, inopinée, inhabituelle et fortement déstructurante. Elles menacent l'intégrité physique et la survivance de l'individu, en lui transmettant un vécu d'effroi et d'imminence de mort soudaine » (Giordano *et al.* 2012 : 342). Cette expérience traumatique laisse des traces sensorielles chez l'individu (Bacqué 2003 ; Papazian-Zohrabian 2013). Pendant plusieurs mois, il peut manifester des symptômes tels l'évitement de tout ce qui rappelle l'évènement, des difficultés de sommeil ou de concentration, de l'irritabilité, de l'hypervigilance, des réactions de sursaut exagérées, de la culpabilité, de la peur, de l'impuissance, une perte de confiance en l'avenir, une perte d'intérêt pour des choses qui étaient auparavant appréciées (Bacqué 2006). Chez les enfants et les adolescents, la manifestation et l'ampleur des troubles seraient liées à la gravité de l'exposition à l'évènement, au temps écoulé depuis celui-ci et à certaines caractéristiques individuelles (traumas antérieurs, genre) et familiales (détresse des parents, interaction entre les membres de la famille) (Taieb *et al.* 2004). Les symptômes seraient aussi plus manifestes chez les filles (*ibid.*), ou, du moins, les réactions seraient différentes selon le genre, avec une expression plus explicite de détresse chez les filles et plus de colère et d'agressivité chez les garçons. En ce qui concerne les effets des traumatismes sur le cheminement scolaire, les recherches font état de problèmes de compréhension, notamment dans les matières nécessitant une grande concentration (mathématique, sciences, grammaire) ; d'un manque de motivation, d'implication, de disponibilité cognitive pour la tâche ; d'une baisse du rendement scolaire, ou même d'un échec scolaire en général (Bacqué 2003). Toutefois, l'apparition de troubles psychopathologiques ou de problèmes scolaires n'est pas systématique, et un événement potentiellement traumatique peut aussi conduire « à l'acquisition de qualités et de capacités supplémentaires, et à une nouvelle créativité » (Taieb *et al.* 2004 : 28). Pour venir en aide aux individus et aux groupes ayant vécu ces traumatismes, on suggère de privilégier une approche systémique. Rousseau (2000) et Taieb *et al.* (2004) jugent cette approche systémique essentielle et soulignent la nécessité de tenir compte des savoirs et des ressources sociales, familiales et culturelles de l'individu. Sterlin (2006) souligne aussi l'importance de ces considérations dans l'accompagnement des immigrants d'origine haïtienne aux prises avec des problématiques psychologiques.

Finalement, cette revue de littérature non exhaustive a mis en relief les nombreux défis qui peuvent jaloner la trajectoire sociale et scolaire

des élèves d'origine haïtienne arrivés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. L'objectif général de la recherche consistait à documenter ces trajectoires et à analyser la manière dont les jeunes font face aux défis rencontrés.

Les objectifs spécifiques étaient les suivants :

1. Documenter des trajectoires contrastées de jeunes orientés en classe d'accueil, en cheminement particulier, en classe ordinaire ou au secteur des adultes et identifier par quels processus (orientation, classement-déclassement, etc.) ils avaient abouti dans chacun de ces programmes ;
2. Analyser leur cheminement scolaire depuis les premiers moments de leur arrivée au Québec jusque deux ans après ;
3. Analyser le potentiel et les limites explicatifs de la situation socioscolaire en terre d'accueil par le contexte prémigratoire.

La section qui suit présente les procédures méthodologiques ayant permis de concrétiser les objectifs de recherche.

La méthodologie

La méthodologie est exploratoire et qualitative. Elle repose sur des entretiens individuels en priorité avec les jeunes, puis avec des parents, des enseignants et d'autres membres du personnel scolaire, des intervenants communautaires et psychosociaux. Cette démarche d'entretiens croisés avait déjà été éprouvée dans une recherche précédente (Lafortune 2012) et s'était révélée très fructueuse, favorisant une compréhension très complète, riche et complexe du phénomène étudié. La collecte de données a été réalisée de janvier à juillet 2013. Le recrutement s'est d'abord effectué par l'intermédiaire de trois organismes communautaires de Montréal qui étaient responsables d'un projet d'intégration destiné aux familles d'origine haïtienne immigrées à la suite du séisme. Dans un deuxième temps, nous avons contacté des établissements scolaires, des centres de formation pour adultes ainsi que des membres de nos réseaux personnel et professionnel afin de compléter le recrutement de certains jeunes peu accessibles dans les organismes communautaires (les filles, en raison d'un plus grand contrôle parental, et les jeunes en adaptation scolaire). Malgré cette collaboration, le contact avec les familles a souvent été difficile car jeunes et parents se braquaient à l'idée d'évoquer le séisme. Dans la plupart des cas, lorsque nous obtenions un premier entretien, les participants refusaient d'être enregistrés. Les parents, visiblement méfiants, affirmaient ne pas vouloir « laisser de traces », tandis que les jeunes se disaient gênés. En outre, au cours des premiers entretiens, des résistances se manifestaient sous forme de silences, de questions éludées, de réponses vagues dès qu'il était question de la période précédant l'immigration. Pour

contourner ces difficultés, nous avons essayé d'adopter une attitude aussi informelle que possible, en utilisant par exemple le ton de la conversation courante pour nous enquêter de leur adaptation à la vie au Québec, des chocs d'acculturation vécus, etc. Parfois, cela supposait aussi d'accepter de nous laisser questionner et de répondre avec simplicité sur notre parcours migratoire et socioprofessionnel. Finalement, nous avons pu rencontrer 88 participants, soit 43 jeunes, 22 parents, 14 enseignants et membres du personnel scolaire aux secteurs jeunes et adultes et 9 intervenants communautaires et psychosociaux.

Tel que le présente le tableau ci-dessous, les jeunes sont des deux sexes et proviennent de différents secteurs (jeunes et adultes) et de différentes voies de scolarisation (classe ordinaire, classe d'accueil, cheminement particulier/adaptation scolaire).

TABLEAU 1

Profil des jeunes

	Classe ordinaire (sec. 1 à 5)	Classe d'accueil	Classe de cheminement particulier ou d'adaptation scolaire	Secteur de la Formation générale des adultes	Total
Filles	6	8	2	5	21
Garçons	7	5	6	4	22
Total	13	13	8	9	43
Groupe d'âge					
12-13 ans	7	5	2		14
14-15 ans	3	3	4		10
16-17 ans	3	5	2	1	11
18-19 ans				6	6
20-21 ans				2	2
Lieu de résidence et de scolarisation					
Montréal	7	13	5	6	31
Banlieue	6	0	3	3	12
Période d'arrivée au Québec					
Janvier-mai 2010	11	3	1	2	17
Juin 2010-nov. 2012	2	10	7	7	26

Nous avons interviewé 22 parents (3 couples, 7 mères, 9 pères). Treize d'entre eux possèdent une formation universitaire ou postsecondaire et les autres ont une formation de niveau secondaire. Leurs jeunes sont en classe ordinaire (10 sur 22) ou en classe d'accueil (12 sur 22). Aucun parent ayant un enfant en cheminement particulier/adaptation scolaire n'a accepté de nous rencontrer, soit par manque de temps, soit parce qu'il était insatisfait du cheminement scolaire de son jeune. Nous n'avons pas

demandé à rencontrer les parents des jeunes du secteur de la Formation générale des adultes (FGA), puisque ceux-ci sont majeurs.

Les 14 membres du personnel scolaire proviennent de deux établissements secondaires et de deux centres de formation pour adultes de Montréal. Au secteur jeunes, nous nous sommes entretenue avec cinq enseignants (quatre en classe d'accueil, un en classe ordinaire) et deux directrices adjointes; au secteur de la FGA, nous avons rencontré deux directrices, une enseignante de mathématique, une enseignante de français, une travailleuse sociale et deux éducatrices spécialisées. Malheureusement, nos tentatives de joindre quelques membres du personnel scolaire dans les établissements en banlieue ont été infructueuses, personne n'ayant rendu nos appels.

Les intervenants communautaires et psychosociaux sont également en majorité à Montréal, exception faite pour une psychologue qui travaille à Longueuil. Cinq intervenants sont des responsables de programmes dans des organismes communautaires, et les quatre autres sont des psychologues et des thérapeutes familiaux qui exercent en clinique privée, dans des organismes communautaires et des centres de services sociaux. Tous ont plus de dix ans d'expérience dans leur domaine d'intervention.

La consigne générale d'entretien adressée aux jeunes était de raconter leur adaptation au mode de vie et à l'école depuis leur arrivée au Québec. Au besoin, nous leur avons demandé des précisions sur leur trajectoire migratoire, leur scolarité avant l'immigration, leur cheminement scolaire au Québec, leurs relations sociales à l'école, dans le quartier et ailleurs, leurs projets d'avenir (grandes thématiques de la grille d'entretien). Finalement, nous avons exploré la manifestation de symptômes d'anxiété et de stress. Si le jeune n'avait pas directement abordé la question, nous lui demandions en fin d'entretien: «*Pour finir notre entretien, dirais-tu qu'il y a des choses qui te causent ou t'ont causé du stress depuis ton arrivée au Québec/récemment (pouvant se traduire par des problèmes de sommeil, d'irritabilité, etc.)?*» Ou encore, en ce qui concerne les symptômes de dépression: «*Quand tu regardes ta vie depuis ton arrivée au Québec, à quel point dirais-tu que tu te sens bien sur une échelle de 1 à 10? Qu'est-ce qui te rend plus ou moins bien/heureux?*»

Le plus souvent, les entretiens avec les jeunes duraient environ une heure, mais pouvaient aller jusqu'à deux heures. Les entretiens étaient réalisés en français ou dans un mélange de créole et de français. Ils se sont déroulés à domicile (17), dans un organisme communautaire (19) ou à l'école (7). Au terme de l'entretien, nous demandions aux jeunes l'autorisation de les rappeler 6 et 12 mois plus tard pour faire le point sur leur cheminement. Ce suivi sera effectué auprès de 11 d'entre eux dans le cadre

d'une rencontre en personne ou d'un entretien téléphonique d'environ 30 minutes chaque fois.

Les entretiens avec les parents abordaient plus longuement leur vie en Haïti, les circonstances entourant l'immigration et les défis d'intégration socioprofessionnelle au Québec. Par la suite, ils nous parlaient de la scolarité de leurs enfants et des défis perçus. Les entretiens, réalisés le plus souvent en créole, étaient généralement suivis d'un échange informel et duraient entre une heure et demie et deux heures. Enfin, les entretiens avec les enseignants/intervenants scolaires et communautaires portaient sur les défis auxquels les élèves arrivés après le séisme faisaient face en général, leurs besoins et leur progression dans le système scolaire, ainsi que les services offerts. Ces acteurs étaient aussi amenés à parler de la situation socioscolaire des jeunes de l'enquête qui fréquentaient leur institution ou leur organisme. Cinq de ces entretiens se sont déroulés au téléphone pour accommoder les membres du personnel scolaire. Ils ont duré entre 45 minutes et une heure.

Seuls 4 jeunes sur 43 et 3 parents sur 22 ont accepté d'être enregistrés en raison de la méfiance/gêne évoquée précédemment. En comparaison, les cinq intervenants communautaires et les quatre enseignants et membres du personnel scolaire ont autorisé l'enregistrement. Lorsque l'enregistrement n'était pas autorisé, il était remplacé par la prise de notes manuelles sur place et une reconstitution aussi complète que possible de l'entretien par la suite. Une synthèse de ces notes a par la suite été réalisée dans un fichier informatique, complétée par nos perceptions et pistes d'analyse. Les données des différents entretiens ont été regroupées par types de participants (élèves, parents, etc.). Ensuite, nous avons effectué une analyse thématique à partir des grandes catégories de notre cadre conceptuel (antécédents scolaires au pays d'origine, défis d'acculturation, défis liés aux processus d'orientation et de classement, deuils, traumas, etc.). L'analyse a permis de dégager les unités d'informations (Gagnon 2005) associées aux facteurs de résilience ou de vulnérabilité dans la trajectoire, tout en mettant en relief la perspective des jeunes et le sens qu'ils accordent à leur expérience.

Les résultats : des profils diversifiés mais des défis qui se recourent

Les profils sociaux et scolaires des jeunes sont diversifiés et chaque trajectoire est singulière. Toutefois, ces jeunes partagent des éléments de vécu liés au séisme et/ou à leur situation d'élèves récemment immigrés. À cet égard, on constate que certaines problématiques semblent prédominantes selon la période d'arrivée au Québec. Les jeunes arrivés immédiatement

après le séisme (de janvier à mai 2010) présentent un profil de réfugiés et relatent davantage de problématiques de deuils et traumatismes. Par contre, ceux qui sont arrivés plus de six mois après le séisme (entre juin 2010 et septembre 2012) ressemblent aux autres élèves récemment immigrés et évoquent surtout des défis liés au processus d'acculturation. Nous présentons plus en détail ces deux cas de figure et, pour chacun, les antécédents sociomigratoires, l'intégration scolaire, puis l'intégration sociale.

Les jeunes arrivés au Québec immédiatement après le séisme (janvier-mai 2010)

1. Les antécédents sociomigratoires

Un peu plus d'un tiers (17/43) des jeunes de la recherche font partie de ce groupe. Arrivés dans les premières semaines ou les premiers mois après le séisme, ils proviennent tous de la zone directement affectée par le séisme (Port-au-Prince et ses environs). Ils semblent être issus de milieux socioéconomiques favorisés en Haïti, car les familles disposaient vraisemblablement de ressources suffisantes (visas, économies, réseau social) pour assurer leur départ rapide d'Haïti et le coût de l'installation au Québec. La majorité de ces jeunes rapportent que leurs parents détiennent une formation universitaire et qu'ils exerçaient une profession considérée en Haïti (hauts cadres de la fonction publique, entrepreneurs, ingénieurs, notaires, enseignants). Tel que l'ont montré des recherches auprès de réfugiés (Jimenez 2009; Kirk 2002; Lacroix 2003), ces familles ont connu des déplacements multiples (logement, quartier, camps, province) avant leur départ pour l'étranger (Desse *et al.* 2012), puis un ou deux transits dans un autre pays (République dominicaine, États-Unis) avant l'arrivée au Québec. On remarque par ailleurs qu'elles ne sont pas toujours très sûres de leur destination finale (Québec, ailleurs au Canada, États-Unis) ni de la durée de leur séjour une fois sur place. L'objectif, en quittant Haïti, nous disent-elles, était d'abord de « prendre une pause » après le choc du séisme, et l'établissement permanent n'était pas d'emblée envisagé (Jauron Bélanger 2011). À cet égard, des intervenants scolaires et communautaires soulignent que le fait de s'accrocher à l'idée d'un retour prochain en Haïti a retardé, voire compromis chez certains jeunes l'investissement dans un projet à long terme au Québec.

2. L'intégration scolaire

Du point de vue des résultats scolaires, l'intégration scolaire des jeunes de ce groupe semble très positive, considérant les défis qu'ils ont eus à surmonter. Selon les différents acteurs interviewés (élèves, parents, enseignants, intervenants), tous obtiennent de bons résultats. La plupart (11/17)

ont été admis en classe ordinaire, et certains seront par la suite dirigés dans des programmes enrichis. Deux filles de 17 et 19 ans ont été orientées vers la Formation générale des adultes; elles s'appliquent bien à leurs études mais sont déçues de cette orientation, qui ne leur semble pas être la voie privilégiée pour finir leur secondaire (par rapport aux écoles prestigieuses fréquentées en Haïti). De manière générale, les membres du personnel scolaire de la FGA décrivent les jeunes arrivés à cette période comme étant « plus motivés, plus avancés » et « meilleurs » que la moyenne des élèves. Ces jeunes soulignent qu'ils fréquentaient de très bonnes écoles en Haïti et que le niveau des exigences ne leur a pas semblé plus élevé à leur arrivée au Québec, au contraire. Ces résultats mettent en évidence l'impact du capital socioculturel familial (Bourdieu et Passeron 1999, 1970; Cornolly *et al.* 2000; Duru-Bellat et Van-Zanten 1999; Portes et MacLeod 1996; Ryan et Adams 1998). À l'instar des parents d'élèves en réussite décrits dans d'autres travaux (Kanouté *et al.* 2008; Lafortune 2012), les parents de ces jeunes se mobilisent pour leur réussite scolaire, et ceci d'autant plus qu'ils entrevoient des menaces (contexte de minoration et sentiment de devoir en faire plus pour réussir) à cette réussite et au projet de mobilité sociale familiale. La mobilisation du capital socioculturel familial pour assurer la réussite passe notamment par : le suivi assidu des devoirs, des relations régulières avec les enseignants et une surveillance vigilante des fréquentations des jeunes. On constate que le capital socioculturel familial joue aussi en faveur des élèves plus vulnérables de ce groupe qui ont été orientés en classe d'accueil (3) ou en cheminement particulier (1). Malgré certaines difficultés scolaires déjà présentes au pays d'origine, ces jeunes bénéficient d'un bon soutien des parents, qui souhaitent résolument les voir terminer leurs études secondaires et poursuivre « au moins » au collégial.

Certains jeunes du groupe rapportent l'étonnement des camarades de classe devant leurs bons résultats scolaires et s'interrogent quant aux préjugés sous-jacents à cet étonnement :

Les profs, mes amis, ils étaient tous étonnés. C'était comme, genre, vu que je viens d'Haïti, j'ai jamais vu un laboratoire et je peux pas être bon en sciences ou en math. Sauf que ma mère est prof de math... (Alexandre, 16 ans, 4^e secondaire, programme enrichi, Montréal).

Ils se plaignent aussi des déclassements « injustes » qui ont allongé la durée de leurs études secondaires par rapport à celles de leurs amis restés au pays. La question du déclassement est soulevée par la majorité des jeunes de l'étude, quelle que soit la période d'arrivée. Les plaintes à ce sujet sont particulièrement nombreuses à Montréal, alors qu'il n'y en a aucune chez les élèves scolarisés en banlieue (Rive-Nord et Rive-Sud). Ces

derniers affirment avoir été admis dans la classe ordinaire correspondant à leur âge et à leur niveau, et ils ne relatent aucune difficulté particulière, si ce n'est parfois un sentiment de moindre compétence en anglais. Il faut rappeler que, depuis plusieurs années, des communautés au Québec contestent les procédures d'évaluation, de reconnaissance et d'orientation des élèves issus de minorités (Lafortune 2012, 2006 ; Thésée 2003 ; Vatz-Laaroussi *et al.* 2005). Des intervenants soulignent à cet égard :

Le nombre de jeunes qui ont été déclassés, ça c'est quelque chose ! Une fille m'a dit : « Ce qui me déprime le plus, c'est de refaire une classe pour rien, c'est pas le séisme. » (Élise B., psychothérapeute) ;

C'est nous qui voyons, les familles ne le disaient pas forcément. Nous on trouvait des choses bizarres. On pensait que pour le niveau de l'élève, on trouvait bizarre qu'il soit dans cette classe-là [...] on a demandé à la commission scolaire comment ça se passait les équivalences, s'ils reculaient beaucoup d'élèves, etc. Ils nous ont expliqué qu'ils n'y vont pas au cas par cas, qu'ils évaluaient tous les élèves de la même façon (Rosa S.-L., directrice organisme communautaire).

Vraisemblablement, certains parents n'ont pas pensé qu'ils étaient en droit de remettre en cause les déclassements malgré leur déception et leur désaccord. Toutefois, d'autres nous ont aussi expliqué qu'une telle démarche n'était pas au centre de leurs préoccupations à leur arrivée. C'est le cas de Violette (43 ans, mère de deux enfants de 9 et 15 ans), qui explique :

Mes enfants ont été ensevelis sous la maison durant « l'évènement » [le séisme]. J'ai passé... mon Dieu... des heures à essayer de les déterrer... avec mes mains. Je ne savais pas s'ils étaient encore vivants [...] Et après, on est passé par un tas de péripéties [...] Donc, après tout ça... perdre un an ou deux à l'école, ce n'était pas essentiel. Le plus important c'était la stabilité [...] Alexandre était en seconde en Haïti [5^e année du secondaire] et ils l'ont mis en secondaire 3 ici. Et Junior... bon, lui il était en troisième année. Mais arrivé ici, c'était difficile, il ne parlait pas... le choc vous comprenez. Donc, ils l'ont mis en accueil. J'étais d'accord. Je lui aurais laissé tout le temps nécessaire s'il en avait besoin. Il était déjà traumatisé. Ça faisait beaucoup...

Les parents des jeunes de ce groupe se plaignent surtout des exigences scolaires qu'ils perçoivent comme peu élevées (le manque de devoirs, de travaux de rédaction en français, etc.). Ils expriment aussi un sentiment de « perte de contrôle » sur la scolarité des enfants, car ils ne connaissent pas suffisamment le programme et le système scolaire québécois pour anticiper les attentes et assurer un encadrement scolaire aussi efficace qu'au pays d'origine. Toutefois, nous l'avons signalé précédemment, ils sont très proactifs dans la mobilisation des ressources familiales et communautaires (aide aux devoirs, informations) pour la réussite de leurs

jeunes. Finalement, les résultats scolaires satisfaisants de la majorité des jeunes de ce groupe sont certes un indicateur important de réussite et d'intégration, mais le vécu familial et social a par ailleurs une influence considérable sur leur bien-être.

3. *L'intégration sociale*

L'intégration sociale des jeunes apparaît en effet mitigée. Ils sont reconnaissants d'être en vie et en sécurité au Québec, mais ce sentiment est souvent terni par la culpabilité d'avoir « abandonné » des proches au pays d'origine. Ils sont aussi nostalgiques de leur ancienne vie en Haïti et confient leur frustration et leur tristesse de ne pas avoir eu l'occasion de faire leur deuil. Les défis liés aux circonstances de départ sont aussi accentués par les conditions de vie au Québec, telles que la perte de statut social et la déqualification professionnelle des parents, les séparations familiales, l'isolement social à l'école et dans le quartier. Ainsi, tel que documenté dans la littérature (Catani *et al.* 2010), il semble que ce soit le cumul de difficultés de différents ordres qui rend le jeune plus vulnérable. Caroline (16 ans, 5^e secondaire, arrivée au Québec en février 2010) explique en ce sens :

C'est tout ce que je vivais mis ensemble qui a été difficile. Déjà, j'avais quitté ma maison et je ne savais pas que je devais rester ici tout ce temps, j'avais plus mes amis, ma grand-mère n'était pas avec moi [...] Et à l'école... c'était difficile, on se moquait de moi, de mon accent. Il y a un groupe de filles qui m'intimidaient, c'est allé jusqu'à l'affrontement physique. Je pleurais du lundi au vendredi [...] Et puis, ma mère était retournée en Haïti pour son travail. Ça aussi c'était difficile. Tout était source d'angoisse, de tristesse...

Comme d'autres jeunes filles du groupe, elle affirme vivre en vase clos, dans le cocon familial ou communautaire (l'église). On constate des différences entre filles et garçons dans la manifestation et l'ampleur des signes de détresse, conformément à ce qui a été relevé dans les travaux de Taieb *et al.* (2004). En effet, ce sont les filles qui font le plus état de signes d'angoisse et de dépression. Trois d'entre elles (sur six) disent avoir échappé de peu à la mort dans l'effondrement de leur maison ou de leur école et deux ont été blessées ou ensevelies dans les décombres et ont assisté à la mort de proches. Elles rapportent des difficultés d'endormissement, des cauchemars, des tensions permanentes (sensibilité extrême au bruit, crispations dans les espaces clos tels que l'ascenseur ou le métro, etc.), de la fatigue constante, de la tristesse et un sentiment de culpabilité. De manière générale, les garçons se confient beaucoup moins et ils rapportent surtout des tensions et des conflits avec les membres de la famille et/ou les acteurs scolaires. Kevin (13 ans, 2^e secondaire, arrivé au Québec

en avril 2010), par exemple, se réfugie d'abord dans le silence la première année de son arrivée et est décrit comme un « élève modèle » et « réservé » par ses enseignants. Toutefois, il bascule tranquillement dans la rébellion à partir de la troisième secondaire, et ses parents comme ses enseignants déplorent ses piètres résultats scolaires et ses « dangereuses fréquentations ». Ce cas illustre particulièrement la nécessité de prêter attention au vécu global des élèves immigrés à la suite du séisme et de documenter leur expérience socioscolaire à moyen et à long terme, car certains problèmes peuvent demeurer latents et avoir des effets insidieux. Une certaine vigilance de la part des parents et du milieu scolaire est d'autant plus nécessaire que les bons résultats scolaires des jeunes semblent parfois occulter les problèmes socioaffectifs ou psychologiques qu'ils rencontrent. Ainsi, dans l'une des écoles qui ont accueilli de nombreux élèves arrivés après le séisme, les trois enseignants rencontrés affirment : « *ce sont des élèves comme les autres* », sans « *aucune particularité visible* ». Le discours est à ce point similaire que nous nous sommes demandé s'il ne s'agissait pas d'un mot d'ordre pour éviter de créer une aura autour de ces élèves, ou d'une solution imparfaite consistant à les traiter « comme tous les autres » à défaut de pouvoir faire autrement. D'ailleurs, l'un des trois enseignants finira par expliquer en fin d'entretien :

C'est sûr qu'ils sont plus marqués, plus matures, plus solitaires; l'intégration a été plus longue aussi. C'était difficile pour nous d'aborder le sujet du séisme avec eux parce que, il y avait une tension... on sentait que ça pouvait exploser et on n'avait pas les moyens, nous, d'intervenir comme il faut. Donc, on n'a pas trop remué le couteau, on évitait de poser des questions. On faisait attention. On savait que c'était difficile pour ces élèves (David C., enseignant de mathématiques).

Ainsi, il serait important de sensibiliser les enseignants à ces problématiques de deuils et de traumatismes que peuvent rencontrer des élèves victimes de catastrophes naturelles ou humaines (réfugiés de guerre, conflits armés, etc.), afin qu'ils puissent repérer ceux qu'ils jugent en détresse et au besoin les diriger vers la bonne ressource. Cette sensibilisation pourrait se faire dans le cadre de la formation enseignante et du soutien au développement professionnel.

Les intervenants scolaires et communautaires attirent aussi l'attention sur les effets des séparations familiales. Une travailleuse sociale d'un centre de formation pour les jeunes âgés de 16 à 20 ans évoque des cas de jeunes « *parachutés au Québec chez des gens qu'ils ne connaissent pas* ». Plusieurs travaux (Lafortune 2012; Potvin et Leclercq 2010; Suárez-Orozco *et al.* 2010) ont souligné l'impact très défavorable des séparations familiales sur l'adaptation sociale et scolaire des jeunes. Dans la présente

recherche, les effets semblent se décupler avec l'ajout d'autres problématiques de nature psychoaffective (deuils, traumas), sociale (isolement, conflits avec les pairs) et scolaire (difficultés) (Catani *et al.* 2010).

Pourtant, d'après les différents acteurs, les jeunes ont reçu très peu de soutien pour les aider à faire face à ces divers problèmes. Dans les écoles secondaires et les centres de formation des adultes, le plus souvent les interventions consistent à rappeler l'existence de professionnels en cas de besoin. Or, tel que le signale la littérature (Pierre *et al.* 2010 ; Sterlin 2006), élèves et parents sont réticents à l'idée d'utiliser de tels services même lorsqu'ils en connaissent l'existence³. D'une part, ils craignent d'éventuels effets pervers liés aux modes de prise en charge des problématiques psychologiques (stigmatisation, consignation des éléments du vécu personnel et familial dans des « dossiers »), d'autre part, ils ne sont pas réceptifs aux types d'approches proposés. Une thérapeute souligne :

Souvent, dans la famille, on pense qu'on est capable de régler ça. Les gens camouflent beaucoup. C'est dans le comportement par la suite qu'on va voir qu'ils sont traumatisés. Les outils qu'on offre ici ne fonctionnent pas. Les gens ne vont pas au CLSC en thérapie, ils ne vont pas utiliser les services. Ils ont peur, ils vont dire « je veux pas qu'on me prenne pour un fou ». Ils vont chercher à dédramatiser en allant vers l'humour par exemple ou alors ce sera le silence... (Johanne B., psychologue sollicitée dans un centre communautaire)

Seule l'une des jeunes de l'enquête a affirmé avoir consulté un psychologue à son arrivée, et elle ne s'est présentée qu'à une seule séance malgré les conseils du thérapeute quant à la nécessité d'un suivi à long terme. Aux dires des intervenants communautaires et psychosociaux, les victimes voulaient surtout prier, ce qui semble être le recours privilégié dans des situations de deuils et de traumas dans la communauté haïtienne (Pierre *et al.* 2010 ; Sterlin 2006). Les jeunes et les parents rencontrés mettent aussi l'accent sur le soutien social (intérêt manifesté, encouragements, marques d'empathie, conseils, informations, etc.) reçu dans la famille en priorité, et à l'école ou dans la communauté. Ce soutien social leur a permis, disent-ils, de ne pas se laisser absorber par leurs soucis et leurs préoccupations, de briser l'isolement et la solitude, d'approprier leur nouveau milieu de vie. Des études exploratoires menées auprès de familles victimes du séisme et ayant immigré aux États-Unis soulignent également l'importance de ce soutien social et des pratiques culturelles traditionnelles (tisanes, bains de « feuilles » avec des plantes médicinales, prières, etc.) (Weldon 2015). Dans un centre de FGA, la direction a par exemple pris l'initiative de mettre des cartes d'appel à la disposition des élèves pour appeler la famille en Haïti. La directrice souligne que cela a été « à son étonnement » une marque d'attention très appréciée. Les organismes

communautaires ont, de leur côté, essayé de diversifier leur accompagnement en proposant des interventions individuelles, des groupes de parole et des ateliers de peinture, de bricolage ou de cuisine. Selon les responsables des programmes, le succès de ces activités a néanmoins été modéré, car les participants se présentaient une première fois et ne revenaient plus, ou ils venaient plutôt à l'organisme dans la perspective de passer du temps « de loisir » et le sujet du séisme n'était alors pas privilégié. Les jeunes et les familles en général ne souhaitaient pas s'appesantir sur leurs deuils et leurs traumatismes. Dans le cas des parents en particulier, les urgences du quotidien ne leur laissent pas le temps de le faire. Il nous semble important d'être à l'écoute de ces demandes et besoins divers des jeunes et de leurs familles et de respecter le rythme de chacun. D'ailleurs, une intervenante relève qu'en répondant au besoin de rassemblement et de divertissement, il a été possible de créer un lien de confiance avec certains jeunes qui en sont venus à aborder eux-mêmes des sujets sensibles (deuils, séparations familiales, etc.).

Les jeunes arrivés au Québec plus de six mois après le séisme (entre juin 2010 et novembre 2012)

1. Les antécédents sociomigratoires

Les jeunes de ce groupe sont plus nombreux (26/43) que ceux du groupe précédent, et leurs profils migratoires, scolaires et sociaux sont beaucoup plus diversifiés. Sélectionnés dans le cadre d'une immigration économique (10/26) ou du programme de parrainage prioritaire (16/26), ils proviennent de milieux socioéconomiques et de régions géographiques variés (Port-au-Prince, régions urbaines et rurales du nord et du sud d'Haïti). Dans le cas des immigrants économiques, le départ pour le Québec était prévu de longue date. Par contre, les jeunes et les familles parrainés ont surtout profité de l'occasion offerte aux résidents d'origine haïtienne du Canada de parrainer exceptionnellement des frères et des sœurs (le regroupement familial étant d'ordinaire réservé aux descendants et ascendants directs). Les séparations familiales sont très fréquentes car le « parrain » n'a pas toujours les moyens de faire venir tous les membres de la famille. On constate que les jeunes de la catégorie « immigration économique » ont des parents plus scolarisés que leurs pairs de la catégorie « regroupement familial ». Aux dires des participants, en Haïti, ces parents travaillaient à titre d'ingénieurs, d'enseignants, d'infirmières, de techniciens en mécanique ou en informatique. Dans les familles parrainées, une majorité de parents étaient engagés dans le petit commerce informel ou, plus rarement, étaient enseignants, artisans ou agriculteurs. Ces derniers maîtrisent moins bien le français, et le soutien

direct à la scolarité des jeunes semble aussi plus limité que dans le cas des immigrants économiques.

2. *L'intégration scolaire*

La qualité des écoles étant très inégale en Haïti (Bourdon *et al.* 1991), le niveau des élèves est aussi très disparate. Cette réalité les poursuit au Québec, où certains jeunes sont en réussite scolaire, tandis que d'autres accusent plusieurs années de retard et d'importantes lacunes dans les matières de base. Ceux qui poursuivent avec succès leur scolarité dans une classe ordinaire ressemblent aux jeunes du groupe précédent. Ils fréquentaient de « bonnes » écoles en Haïti et obtenaient de bons résultats. Toutefois, d'autres jeunes issus d'écoles privées se retrouvent aussi en classe d'accueil à leur arrivée au Québec. En documentant le cheminement scolaire avant immigration, on se rend compte qu'ils éprouvaient déjà des difficultés scolaires lorsqu'ils étaient en Haïti dans les matières de base (français, mathématiques, science). Les jeunes originaires des régions rurales et suburbaines d'Haïti présentent les trajectoires les plus difficiles. Leur cheminement scolaire au pays d'origine est souvent marqué par de longs mois d'interruption en raison de problèmes divers (troubles politiques, grèves, difficulté à payer les frais de scolarité, maladies, etc.) et, à l'arrivée au Québec, ils sont en situation de grand retard scolaire. Plusieurs ont été dirigés dans des classes de cheminement particulier ou d'adaptation scolaire, d'autres vers la FGA dans des classes de présecondaire. Priscille fait partie de ces jeunes « vulnérables ». À son arrivée au Québec en septembre 2011, à l'âge de 15 ans, elle venait seulement de terminer sa scolarité primaire en Haïti. Sa mère explique :

Dès la maternelle, on nous a dit qu'elle avait des problèmes [...] Ça n'a jamais marché [...] Là, ça fait deux ans qu'elle est en accueil et ils doivent l'évaluer. On nous a dit qu'elle devra aller aux adultes l'an prochain, mais je ne sais pas si elle va pouvoir. Elle a beaucoup de problèmes pour apprendre (Yvonne, 45 ans, mère de Priscille, 15 ans).

Ces jeunes en grande difficulté scolaire semblent menacés par le découragement et ils manifestent une certaine honte de se retrouver dans des classes d'adaptation scolaire ou de cheminement particulier. La famille et l'école pourraient les aider à se projeter dans l'avenir en les encourageant à se fixer des objectifs de réussite à court et à moyen terme, à visualiser leur progression, à explorer les différentes possibilités de formation scolaire et professionnelle qui s'offrent à eux et à se doter d'un projet professionnel (Delannoy et Lévine 2003). Par ailleurs, l'une des choses qui frappent dans des cas comme celui de Priscille est le manque d'information des familles sur le système scolaire. Priscille et sa mère

pensaient que l'école secondaire se chargerait de l'inscription et du transfert du dossier scolaire au secteur de la FGA. Dans un autre cas, les non-dits et les malentendus dans les échanges avec l'école ont conduit la jeune fille de 16 ans à prendre la décision d'arrêter l'école une année durant. Ces situations montrent la nécessité de renforcer les mesures d'accompagnement destinées aux élèves récemment arrivés qui ciblent le décodage et l'appropriation du milieu scolaire (structure et fonctionnement de l'école, ressources disponibles, etc.). À cet égard, il faut encourager les systèmes d'appariement avec d'anciens élèves. De plus, des collaborations entre milieux scolaires et communautaires sont aussi bénéfiques et pourraient permettre, par exemple, de traduire certains documents dans la langue maternelle des élèves et de leurs parents, de trouver des personnes-ressources ou des médiateurs pour régler certains problèmes (Kanouté *et al.* 2011). Le manque d'information est aussi manifeste chez les sept jeunes orientés au secteur de la FGA qui découvrent sur place le système d'apprentissage individualisé et axé sur l'autonomie (Lafortune 2012; Potvin et Leclercq 2010). À l'instar des jeunes de l'étude de Potvin et Leclercq (2010), ils réclament des cours magistraux qui, selon eux, leur permettraient de rester plus motivés et d'avancer plus rapidement. Ces jeunes éprouvent aussi beaucoup de difficulté à concilier des activités scolaires et professionnelles (6 sur 7 occupent un ou deux emplois). Pourtant, ils sont confiants et entendent persévérer dans leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme, semblables en cela à d'autres jeunes récemment immigrés et scolarisés au secteur de la FGA (*ibid.*).

3. L'intégration sociale

L'intégration sociale des jeunes de ce deuxième groupe est marquée par les mêmes défis que soulèvent d'ordinaire des élèves récemment immigrés, soit : l'adaptation au climat, l'apprentissage du français, la qualité des relations avec les pairs et les liens d'amitié (Lafortune 2012, 2006). Leurs autres préoccupations sont liées aux situations familiales complexes que nous avons signalées précédemment : la dépendance à l'égard des « parents », les tensions avec les parents et les beaux-parents, les séparations familiales. En ce qui concerne le séisme, ceux qui ont été directement affectés par celui-ci n'en parlent pas spontanément, si ce n'est pour souligner les « leçons » apprises de cette expérience (Taieb *et al.* 2004; Weldon 2015) : la fugacité de la vie et l'importance de profiter de chaque instant, l'importance de la famille et de la solidarité, le sens des responsabilités, etc. Nadège (15 ans) signale en ce sens : « *J'ai changé, j'ai vu beaucoup de personnes mourir, alors je sais que je ne dois pas pleurer pour un rien comme avant.* » Contrairement aux jeunes du groupe précédent, les jeunes arrivés au Québec plusieurs mois après le séisme semblent avoir

eu le temps de faire leur deuil au pays d'origine et ils semblent plus distancés de ce vécu. Par contre, les parents semblent encore sous le choc de la catastrophe, et c'est avec beaucoup d'émotion qu'ils racontent les scènes d'horreur et de panique, leur terreur et leur sentiment d'impuissance. Sans nous y attarder, nous soulignons le fait que ces traumatismes des parents peuvent avoir des répercussions sur le reste de la famille (Taieb *et al.* 2004). L'une des intervenantes rapporte que le parent traumatisé peut devenir à ce point fragilisé et dépassé que se produisent « *un inversement des rôles parentaux et la parentification des jeunes* » (Élise B., psychothérapeute). Ainsi, malgré certains traits dominants selon la période d'arrivée, les deux groupes de jeunes ont de nombreux points en commun. Nous concluons cette section en attirant l'attention sur les trajectoires socioscolaires les plus à risque qui devraient faire l'objet d'interventions spécifiques. Il s'agit de jeunes présentant un cumul de vulnérabilités : ils ont vécu des deuils et des séparations, ils rencontrent des difficultés scolaires et ont des problèmes d'adaptation sociale à l'école et/ou dans leur famille recomposée.

Conclusion

La recherche avait pour objectif de documenter le cheminement scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec à la suite du séisme survenu en Haïti le 12 janvier 2010. Considérant les conditions dans lesquelles ces jeunes ont immigré, nous nous attendions à ce que le stress d'acculturation soit, dans de nombreux cas, couplé au stress post-traumatique et que les défis d'intégration socioscolaire en soient complexifiés. L'analyse des entretiens montre que les jeunes ont effectivement fait face à de nombreux défis affectifs, sociaux, scolaires et familiaux. Toutefois, ils ont aussi fait preuve d'une exceptionnelle résilience et plusieurs réussissent remarquablement à l'école au Québec. C'est le cas notamment de ceux (13/43) qui ont intégré directement une classe ordinaire à leur arrivée. Des élèves en classe d'accueil parviennent aussi à rattraper leur retard et, aux dires de leurs enseignants, ils devraient poursuivre leur scolarité sans difficulté majeure en classe ordinaire. Évidemment, les deuils et les traumatismes vécus ainsi que d'autres événements (familiaux, scolaires, etc.) peuvent affecter leur scolarité en cours de route, comme nous l'avons montré dans le cas d'un élève en réussite qui a connu une forte baisse de ses résultats scolaires en l'espace d'un an.

Nous avons émis l'hypothèse que la scolarité en terre d'accueil se poursuivrait dans la lignée de ce qu'elle aurait été au pays d'origine, et cette hypothèse est vérifiée. Les jeunes scolarisés dans de bonnes écoles au pays d'origine et qui étaient en réussite continuent de réussir à l'école

au Québec, et de même, les lacunes ou les retards scolaires au pays d'origine persistent à l'arrivée au Québec. Ces résultats invitent à poser un regard différent sur le parcours socioscolaire de chacun des jeunes, sans présumer que tout le groupe présente ou est à risque de présenter des difficultés scolaires. Cette approche différenciée devrait notamment se refléter dans les processus d'évaluation, d'orientation et de (dé)classement qui, aux dires des acteurs interrogés, semblent être appliqués de manière systématique. Une évaluation approfondie des acquis des élèves permettrait de contrer les biais systémiques et, par ailleurs, d'offrir un soutien mieux ciblé et plus efficace aux élèves en difficulté. D'ailleurs, la recherche renouvelle l'importance d'intensifier le soutien aux élèves ayant récemment immigré qui éprouvent des difficultés dans les matières de base (mathématiques, français, anglais) et dans le décodage du système scolaire. Les résultats de la recherche soulignent aussi la détresse de certains jeunes, endeuillés, traumatisés, séparés de leur famille. Même s'ils semblent peu sensibles aux approches psychologiques traditionnelles, l'accès à des activités artistiques (théâtre, peinture, sculpture, musique, danse, etc.) et sportives variées à l'école et dans le milieu communautaire leur permettrait de briser l'isolement ou l'agressivité et de créer des liens sociaux bénéfiques. À cet égard également, une approche genrée serait nécessaire dans l'accompagnement des jeunes, car filles et garçons réagissent différemment dans ces situations.

Finalement, il faut souligner certaines limites de cette recherche exploratoire qui a porté sur un échantillon intentionnel et volontaire. Cet échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des élèves arrivés après le séisme et les résultats ne sont pas généralisables à tous ces élèves. Néanmoins, le fait d'avoir documenté différentes trajectoires scolaires et sociales (élèves en classe d'accueil, en cheminement particulier, en classe ordinaire, à la FGA) a permis de voir la variété de cas et de situations au sein de ce groupe d'élèves. Une autre limite des résultats de la recherche réside dans le fait que de nombreux participants (élèves et parents) ont été rencontrés quelques mois seulement après leur arrivée au Québec. Certains semblaient vivre du stress et de l'anxiété (liés au séisme et/ou au processus d'acculturation) au moment de participer à la recherche et il est probable que cet état a influencé leur discours en entretien. Le stress et l'anxiété ont pu aussi induire des oublis, d'éventuelles distorsions de la réalité et d'autres formes de résistance à l'entretien. Considérant l'impact de ces situations sur les résultats de la recherche, et considérant par ailleurs que certains effets des deuils et des traumatismes se manifestent parfois des années après l'événement traumatique (Bacqué 2006), il serait important que de nouvelles recherches se penchent sur l'adaptation scolaire et sociale de ces élèves à moyen et à long terme.

Notes

1. Recherche financée par le FQRSC dans le cadre du programme Actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaire (2012-2014).
2. La résilience est définie comme la capacité d'un individu ou d'un groupe de tenir bon dans l'adversité, de rebondir et de continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'événements déstabilisateurs, de traumatismes ou de conditions de vie difficiles (Cyrulnik 1999). On rappelle toutefois qu'elle n'est pas acquise une fois pour toutes et qu'il s'agit d'un processus dynamique, variable selon les circonstances, la nature des transformations, les contextes et les étapes de la vie, les différentes cultures (Manciaux 2001). On critique aussi l'instrumentalisation idéologique et politique de la notion dans les discours qui encensent et idéalisent la résilience d'un groupe ou d'une population tandis qu'on méconnaît les difficultés des individus dans la sphère privée, que ceux-ci sont laissés à eux-mêmes et que les responsables politiques se désresponsabilisent et se désengagent (Tisseron 2007).
3. Nous avons dirigé trois jeunes de la recherche qui nous ont paru en détresse vers les services d'un professionnel (CLSC et autres organismes de leur milieu), mais, selon les informations recueillies par la suite, aucune démarche de recherche d'aide n'a été initiée.

Bibliographie

- Abou, S., 2002. *L'identité culturelle/Culture et droits de l'homme*. Paris, Presses de l'Université Saint-Joseph.
- Bacqué, M.-F., 2006. « Deuils et traumatismes », *Annales Médico-psychologiques*, n° 164, p. 357-363. <http://www.entrepaticients.net/sites/default/files/dossiers/deuils-et-traumatismes.pdf> [consulté le 28 juillet 2014].
- Bacqué, M.-F., 2003. « Deuil post-traumatique et catastrophes naturelles », *Études sur la mort*, n° 123, p. 111-130. <http://www.cairn.info/revue-etudes-sur-la-mort-2003-1-page-111.htm> [consulté le 28 juillet 2014].
- Bakhshaei, M., 2013. *Le vécu scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud au secondaire. État de la situation et perspectives pour une intervention en faveur de leur réussite*, CEETUM. <http://www.ceetum.umontreal...ves-montreal-asie-sud.pdf> [consulté le 11 juin 2014].
- Balde, A. et M. Mc Andrew, 2013. *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire: Portrait des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne au secteur anglais*, CEETUM. <http://www.ceetum.umontreal...s-afrique-subsahar-an.pdf> [consulté le 11 juin 2014].
- Banks, J. A. *et al.*, 2001. « Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society », *Phi Delta Kappan*, vol. 83, n° 3, p. 196-198.
- Barbier, A., E. Olivier et C. Pierre-Jacques, 1984. « Convergence et ruptures dans les systèmes d'éducation: le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 8, n° 2, p. 49-64.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron, 1999. *Les héritiers*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron, 1970. *La reproduction*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdon, J., F. Orivel et J. Pierrot, 1991. *Analyse et prospective du système éducatif haïtien*. Bourgogne, IREDU.

- Carr, P. et G. Thésée, 2006. « Race and Identity in Education in Quebec », *Directions*, vol. 3, n° 1, p. 18-23.
- Catani, C. et al., 2010. « Tsunami, War, and Cumulative Risk in The Lives of Sri Lankan Schoolchildren », *Child Development*, vol. 81, n° 4, p. 1176-1191.
- Chouinard, R. et al., 2007. *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. Montréal, Programme des actions concertées du Fonds de la recherche sur la société et la culture.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM), 1981. *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*. Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Cornolly, J. A., V. Hatchette et L. E. McMaster, 2000. *Rendement scolaire des filles et des garçons canadiens au début de l'adolescence: lien avec les attitudes personnelles et le soutien des parents et des enseignants face à l'école*. Québec, gouvernement du Canada.
- Cropley, A. J., 1983. *The Education of the Immigrant Children: A Social Psychological Introduction*. Londres, Croom Helm.
- Cyrulnik, B., 1999. *Un merveilleux malheur*. Paris, Odile Jacob.
- Dejean, P., 1978. *Les Haïtiens au Québec*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Delannoy, C. et J. Lévine, 2003. *La motivation: désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris, Hachette Éducation.
- Desse, M., J.-P. Pierre et G. E. Lucien, 2012. « Trajectoires et adaptations à une crise multiple: Port-au-Prince depuis le séisme du 12 janvier 2010 au travers des concepts d'exit, voice, loyalty et apathie », *Vertigo – la revue électronique en sciences de l'environnement*, vol. 12, n° 3. <http://vertigo.revues.org/13006> [consulté le 11 juin 2014].
- Duru-Bellat, M. et A. Van-Zanten, 1999. *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.
- Gagnon, Y.-C., 2005. *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. Sainte-Foy, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Giordano, F. et al., 2012. « Le non-sens et le chaos dans les dessins des enfants victimes du tremblement de terre aux Abruzzes », *Annales Médico-psychologiques*, vol. 170, n° 5, p. 342-348.
- Gouvernement du Québec, 2013. *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec: 2008-2012*. Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec, 2012. *Deux ans après le séisme*. <http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/presse/communiqués/com20120111.html> [consulté le 23 juin 2015].
- Jauron Bélanger, S.-D., 2011. *L'impact de la migration sur l'expérience post-catastrophe des sinistrés du tremblement de terre survenu en Haïti en janvier 2010*. Mémoire de maîtrise, École de service social, Faculté des sciences sociales, Université Laval.
- Jimenez, E., 2009. « L'immigration irrégulière et le trafic des migrants comme ultime recours pour atteindre le Canada: l'expérience migratoire des demandeurs d'asile », *Refuge*, vol. 26, n° 1, p. 148-160.
- Kanouté, F., 2007. « Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles », *Informations sociales*, n° 143, p. 64-74.
- Kanouté, F. et al., 2011. « Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 46, n° 3, p. 407-421.
- Kanouté, F. et al., 2008. « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 265-289.

- Kirk, J., 2002. *Les enfants touchés par la guerre fréquentant les écoles de Montréal*. Conseil scolaire de l'île de Montréal, Montréal.
- Lacoursière, A., 2010. « Des dizaines de nouveaux élèves arrivent à Montréal », *La Presse*. <http://www.lapresse.ca/international/dossiers/seisme-en-haiti/201002/18/01-952906-des-dizaines-de-nouveaux-eleves-arrivent-a-montreal.php> [consulté le 18 février 2010].
- Lacroix, M., 2003. « L'expérience des demandeurs d'asile : vers l'élaboration de nouvelles pratiques sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 178-191. <https://www.erudit.org/revue/nps/2003/v16/n2/009850ar.html> [consulté le 18 avril 2015].
- Laferrière, M., 1983. « L'éducation des groupes minoritaires au Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. 15, n° 2, p. 117-132.
- Lafortune, G., 2012. *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de doctorat inédite, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Lafortune, G., 2006. *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations*. Mémoire de maîtrise inédit, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Lahaye, W. et D. Burrick, 2007. « La résilience scolaire entre destin et destiné », in B. Cyrulnik et J. P. Pourtois (dir.), *École et Résilience*. Paris, Odile Jacob, p. 105-129.
- Louis, M.-A., 1997. *Les épreuves uniques du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le fonctionnement différencié des items relativement aux Québécois d'ascendance française (QAF) en regard des Québécois d'origine haïtienne (QOH)*. Thèse de doctorat inédite, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Manciaux, M., 2001. *La résilience : résister et se construire*. Genève, Éditions Médecine et Hygiène.
- Mc Andrew, M., R. Ait-Said et J. Ledent, 2009. *Educational Pathways and Academic Performance of Youth of Immigrant Origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Canadian Council on Learning-Citizenship and Immigration Canada (CCL-CIC).
- Mc Andrew, M. et J. Ledent, 2008. *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Rapport final, publication n° 39, Montréal, Centre Métropolis du Québec, Immigration et métropoles.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2002. *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec, état de la situation*. Montréal, Gouvernement du Québec.
- Montgomery, C., 2002. « The "Brown Paper Syndrome" : Unaccompanied Minors and the Question of Status », *Refuge*, vol. 20, n° 2, p. 56-67.
- Nieto, S., 2002. *Language, Culture, and Teaching Critical Perspectives for a New Century*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogbu, J. U., 2004. « Collective Identity and the Burden of "Acting White" in Black History, Community, and Education », *The Urban Review*, vol. 36, n° 1, p. 1-35.
- Papazian-Zohrabian, G., 2013. « Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 32, n° 4, p. 83-100.

- Pierre, A. et al., 2010. « Culture et santé mentale en Haïti : une revue de littérature », *Santé mentale au Québec*, vol. 35, n° 1, p. 13-47.
- Portes, A. et D. MacLeod, 1996. « Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context », *Sociology of Education*, vol. 69, n° 4, p. 255-275.
- Potvin, M. et J.-B. Leclercq, 2010. *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire » (2007 et 2009)*. Rapport remis à la Direction des Services aux communautés culturelles (DSCC) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Rousseau, C., 2000. « Les réfugiés à notre porte : violence organisée et souffrance sociale », *Criminologie*, vol. 33, n° 1, p. 185-201.
- Rousseau, C. et A. Drapeau, 1999. *Influence des facteurs psychosociaux sur la santé mentale des adolescents réfugiés*. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS). Montréal, Département de psychiatrie, Hôpital de Montréal pour enfants.
- Rousseau, C. et al., 1997. *Politique d'immigration et santé mentale : impact des séparations familiales prolongées sur la santé mentale des réfugiés*. Rapport de recherche, Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS).
- Ryan, B. A. et G. R. Adams, 1998. *Relations familiales et succès scolaire des enfants : données de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Québec, Gouvernement du Canada.
- Solomon, R. P., 1996. « Beyond Celebratory Multiculturalism: Where Teachers Fear to Tread », in K. McLeod (dir.), *Multicultural Education: The State of Art National Study, Report #4*. Toronto, Canadian Association of Second Language Teachers, p. 67-74.
- Sterlin, C., 2006. « Pour une approche interculturelle du concept de santé », *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, vol. 11, n° 1, p. 112-121.
- Suárez-Orozco, C., H. J. Bang et H. Y. Kim, 2010. « Transnational Familyhood: The Experience of Separations and Reunification for Youth Immigrant », *Journal of Adolescent Research*, vol. 20, n° 10, p. 1-37.
- Taieb, O. et al., 2004. « Traumatismes psychiques chez l'enfant et l'adolescent », *EMC-Psychiatrie*, vol. 1, n° 1, p. 23-32.
- Thésée, G., 2003. *Le rapport au savoir scientifique en contexte d'acculturation*. Thèse de doctorat inédite, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Tisseron, S., 2007. *La résilience*. Paris, Presses universitaires de France.
- Vatz-Laaroussi, M. et al., 2005. *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche remis au Fonds québécois de recherche en sciences sociales, Université de Sherbrooke.
- Weldon, P., 2015. « An Exploration of Social Supports and Cultural Traditions on the Development of Post-Traumatic Growth Among Adult Haitian Immigrants ». Communication présentée au 27^e colloque de la Haitian Studies Association : *Trauma, Servitude and Disaster Capital*, 22-24 octobre, Université de Montréal.