

# L'EXPÉRIENCE AU CÉGEP DE JEUNES D'ORIGINE HAÏTIENNE: UN RAPPORT AUX ÉTUDES DIFFÉRENCIÉ SELON LE GENRE?

GINA LAFORTUNE

*Résumé.* Cet article présente des résultats préliminaires d'une recherche menée dans deux cégeps montréalais et ayant documenté l'expérience aux études de jeunes d'origine haïtienne entre janvier 2017 et juin 2018. Des entretiens individuels ont été réalisés avec une trentaine d'étudiantes et étudiants ainsi qu'avec une vingtaine de membres du personnel des collèges (N=53). Bien que l'objectif de la recherche ne fût pas d'analyser explicitement les effets de l'appartenance de genre sur le rapport aux études, ces enjeux ont rapidement émergé du discours des participants, qui relèvent des différences marquées dans les comportements et pratiques des étudiantes et étudiants sur le plan de l'orientation, de la mobilisation dans les études et de la sociabilité. Les jeunes femmes se distingueraient par leur niveau élevé d'engagement et un fort volontarisme, tandis que leurs pairs masculins sont présentés comme étant moins motivés, moins persévérants et plus portés sur la sociabilité. Nous discutons des hypothèses évoquées par les membres du corps étudiant et du corps professionnel pour expliquer ces comportements différenciés selon le genre. Nous mettons en évidence les effets croisés du genre, de l'ethnicité et du milieu social sur la persévérance aux études post-secondaires des étudiantes et étudiants.

**Mots clés:** Jeunes noirs; Jeunes d'origine Haïtienne; Expérience aux études; cégep; Différences selon le genre; Intersectionnalité

*Abstract.* This article presents preliminary results from a research project conducted in two CEGEPs in Montreal between January 2017 and June 2018 that has documented the experiences of studying Haitian youth. Individual interviews were conducted with about thirty students and about twenty college staff members (N=53). Although the purpose of the research was not to explicitly analyze the effects of gender or gender on the report to the studies, these issues quickly emerged from the participants' discourse that noted marked differences in behaviors and students' practices in terms of orientation, engagement in studies and sociability. Young women would be distinguished by their high level of commitment and strong volunteerism, while their male peers are portrayed as less motivated, less persevering, and more socially inclined. We discuss the

hypotheses evoked by members of the student body and the professional body to explain these behaviors differentiated by gender. We highlight the intersecting effects of gender, ethnicity, and social background on students' persistence in post-secondary education.

**Keywords:** Black youth; Haitian youth; Experiences of studying; CEGEP; Gender differences; Intersectionality

## INTRODUCTION

**E**n général, au Canada, les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration présentent un cheminement au postsecondaire (collège et université) semblable à celui de leurs pairs non immigrants. Toutefois, il existe des disparités importantes parmi ces étudiant.e.s selon leur région d'origine. En effet, des études ont démontré que les jeunes issus des communautés noires et latino-américaines accèdent dans une moindre proportion aux études supérieures (Abada et al. 2008; Anisef et al. 2011; Kamanzi et al. 2016; Thiessen 2009). Des facteurs d'acculturation (méconnaissance du système), de capital familial (ressources économiques, culturelles et sociales) et structurels (représentations négatives des professionnels, pratiques institutionnelles empreintes de discrimination qui limitent leur cheminement aux études) expliqueraient le cheminement moins favorable de ces étudiants (Kamanzi et al. 2016; Magnan et al. 2017).

Dans le cas des communautés noires antillaises du Québec, quelques études semblent aussi indiquer que c'est parmi les élèves et étudiants masculins que l'on retrouve les profils les plus « à risque » de ne pas obtenir leur diplôme au collégial (Mc Andrew et Ledent 2008; Pinsonneault et al. 2012; Pinsonneault et al. 2013). Les écarts de réussite entre filles et garçons, en faveur des filles, se vérifient chez l'ensemble des élèves et étudiants québécois. Toutefois, selon l'étude de Mc Andrew et Ledent (2008), ils sont maximaux chez des sous-groupes en provenance des Antilles. Par exemple, l'étude montre que sur trois cohortes d'élèves (ayant commencé leur secondaire en 1994, 1995, 1996) fréquentant le secteur collégial français, 69,5 % des filles et 54,2 % des garçons d'origine antillaise de langue maternelle française accèdent au collégial. Du nombre ayant accédé au collégial au sein de la cohorte de 1994 (les taux de diplomation n'étaient pas disponibles pour les deux autres cohortes au moment de l'enquête), 43,6 % des filles ont obtenu leur diplôme collégial, contre 23,6 % des garçons. En comparaison, chez les élèves issus de l'immigration, le taux d'accès au collégial était de 57,7 % pour les filles et de 48,1 % pour les garçons, et le taux de diplomation

de 53,5 % pour les filles et de 42,1 % pour les garçons. Chez l'ensemble des élèves de la population, le taux d'accès était de 63,7 % pour les filles et de 46,5 % pour les garçons, et le taux de diplomation de 59,4 % pour les filles et de 45,4 % pour les garçons. En résumé, l'écart de réussite au cégep entre filles et garçons d'origine antillaise de langue maternelle française est de 20 points de pourcentage, comparativement à 11,4 points pour l'ensemble des élèves issus de l'immigration et à 14 points pour l'ensemble des élèves du Québec (Mc Andrew et Ledent 2008). Et, autre donnée remarquable de l'étude, l'écart de réussite de 20 points de pourcentage entre filles et garçons d'origine antillaise de langue maternelle française tombe à 13 points de pourcentage chez les jeunes d'origine antillaise de langue maternelle créole. Or, les francophones sont nés à forte proportion au Québec, tandis que les créolophones sont nés en grande majorité à l'étranger et présentent généralement un profil social et scolaire moins favorable (70 % sont scolarisés en milieu défavorisés et ils diplôment moins au secondaire et accèdent moins au collégial que les élèves de langue maternelle française, dont 42 % sont scolarisés en milieu défavorisés). Ainsi, le constat que les écarts de réussite entre filles et garçons sont généralement plus significatifs dans les milieux défavorisés (Bernard et Michaut 2017; Bouchard et al. 1997) ne semble pas se vérifier dans le cas des élèves originaires des Antilles nés à l'étranger de l'étude de Mc Andrew et Ledent (2008). Il importerait de se demander s'il y a des facteurs de risque supplémentaires pour les garçons d'origine antillaise qui sont nés au Québec par rapport à leurs pairs nés à l'étranger, ou encore si les stratégies d'adaptation des uns et des autres face aux contraintes (conditions de vie, facteurs structurels et autres) diffèrent. Dans tous les cas, ces données sur le cheminement des jeunes du secondaire au collégial invitent à considérer les effets croisés de l'appartenance de genre, de la génération d'immigration et du milieu social sur l'expérience aux études. La recherche de Kamanzi et al. (2016) montre d'ailleurs que le cheminement des étudiant.e.s à l'intérieur d'un même sous-groupe – « Antillais », « latino-américains » – est contrasté, avec des performances élevées chez certain.e.s et des résultats plus faibles chez d'autres. Outre l'influence du capital familial et des facteurs systémiques déjà mentionnés, l'étude suggère de considérer l'influence croisée d'autres facteurs sur le cheminement des étudiant.e.s, dont la génération d'immigration, l'âge, le choix de programme ou encore les résultats antérieurs au secondaire.

La recherche sur laquelle est basé cet article visait à documenter l'expérience au cégep<sup>1</sup> d'étudiant.e.s d'origine haïtienne afin d'identifier les facteurs (individuels, familiaux, socioéconomiques, institutionnels, d'appartenance ethnoculturelle) qui soutiennent ou non leur persévérance aux études. Notre objectif n'était pas d'analyser les effets de l'appartenance de genre sur le rapport aux études. Cette question s'est imposée au fil des entretiens individuels avec les différents participants (corps étudiant et professionnel), qui attiraient l'attention sur des « problèmes » de persévérance aux études qui toucheraient principalement les jeunes hommes d'origine haïtienne. Ces derniers étaient présentés comme immatures, absentéistes, peu engagés et peu persévérants dans leurs études, tandis que les jeunes femmes de même origine étaient perçues comme volontaires, assidues, organisées et persévérantes.

Afin d'être en mesure d'analyser ces résultats qui ont émergé au fil de la collecte de données, nous avons été amenée à reconsidérer notre cadre de référence initial pour y intégrer d'autres perspectives théoriques (enjeux de réussite aux études selon le genre, intersectionnalité). Dans les lignes qui suivent, nous présentons le cadre de référence, la méthodologie de la recherche, les résultats et leur discussion. Nous concluons l'article en dégageant les retombées de la recherche et en proposant des pistes à approfondir lors de recherches futures.

## CADRE DE RÉFÉRENCE

### *Les facteurs généraux qui influencent la persévérance aux études postsecondaires*

Les recherches sur la persévérance aux études postsecondaires (collégiales et universitaires) soulignent l'incidence de trois grandes catégo-

- 
1. Le collège d'enseignement général et professionnel (cégep) est un palier intermédiaire entre l'enseignement secondaire et universitaire. Il offre des programmes d'enseignement préuniversitaires d'une durée de deux ans conduisant à des programmes universitaires, et des programmes techniques d'une durée de trois ans donnant accès au marché du travail. Le cégep accueille une population étudiante très hétérogène sur le plan de l'âge et de l'expérience scolaire et socioprofessionnelle (jeunes de 16-17 ans récemment diplômés du secondaire régulier, jeunes et adultes provenant de la formation générale des adultes ou de la formation professionnelle, adultes plus âgés – dont plusieurs issus de l'immigration récente – faisant un retour aux études en vue d'une [re]qualification professionnelle). Le système scolaire et collégial québécois diffère des systèmes des autres provinces canadiennes. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/etudier-au-quebec/systeme-scolaire-quebecois/>

ies de facteurs : individuels, socioéconomiques et institutionnels (Braxton et al. 2004; Picard et al. 2013; Kamanzi et al. 2009; Tinto 1993; Tinto 2006).

Les facteurs individuels les plus fréquemment cités sont la transition du secondaire au collégial, les résultats des étudiant.e.s au secondaire, l'âge et le genre. Nous analysons séparément le facteur genre un peu plus loin. Les défis de transition sur lesquels Tinto (1993) a attiré l'attention sont décrits comme une cause majeure de difficultés au collégial au Québec (Fédération des cégeps 1999). Une bonne part des difficultés de transition est liée à l'orientation professionnelle, car de nombreux jeunes entament leur scolarité collégiale sans être certains de leur choix d'orientation, incertitude qui augmente le risque de décrochage (Carpentier 2002; Magnan et al. 2016). D'autres se laisseraient abuser par la nouvelle liberté dont ils disposent au cégep par rapport au secondaire. Le manque d'assiduité aux cours, d'organisation du travail, de stratégies d'apprentissage définies, etc., les conduirait à échouer à leurs cours (Tremblay et al. 2006; Carpentier 2002). On observe aussi une corrélation entre la moyenne pondérée au secondaire et les résultats au collégial. Les plus forts taux d'interruption des études se retrouvent parmi les dossiers les plus faibles au secondaire (Kamanzi et al. 2016; Fédération des cégeps 1999). Les causes d'abandon des études diffèrent aussi selon l'âge des étudiant.e.s; les 16 à 19 ans abandonnent plus souvent par manque d'intérêt pour leur programme, et les plus âgé.e.s davantage pour des raisons liées à l'emploi, des raisons personnelles, familiales ou financières (Rheault 2002). Dans la catégorie des facteurs socioéconomiques, l'origine sociale et les conditions de vie des étudiant.e.s durant leurs études ainsi que l'occupation d'un emploi rémunéré ont des répercussions importantes sur la persévérance aux études postsecondaires (Braxton et al. 2004; Picard et al. 2013). Enfin, plusieurs facteurs institutionnels permettent de donner un sens aux savoirs et de persévérer dans les études : la cohérence des programmes, la qualité de l'intervention pédagogique, de la relation avec le personnel et de l'environnement éducatif en général (*ibid.*).

#### *Les facteurs de persévérance spécifiques aux étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration et de minorités*

En plus des facteurs généraux présentés ci-dessus, la réussite des étudiant.e.s issu.e.s des minorités ethnoculturelles est influencée par d'autres facteurs spécifiques liés à leur trajectoire migratoire (maîtrise de la langue d'enseignement, distance entre la culture scolaire du pays d'origine et celle du pays de résidence, manque d'informations sur le

système, etc.) (Duchesne 2010; Kanouté et al. 2018). Des recherches soulignent aussi l'incidence des stéréotypes sur la performance scolaire de certains groupes d'étudiants issus de minorités ethnoculturelles (Chavous et al. 2008; Cokley 2001; López 2002; Owens et Massey 2011). Au Québec, Thésée (2010) attire l'attention sur le fait que beaucoup de jeunes Noirs.e.s se sentent le devoir de prouver leur intelligence et leurs habiletés intellectuelles aux pairs et au personnel enseignant, pour contrer les représentations répandues dans la société et dans les institutions éducatives. Les représentations négatives de ces jeunes au sein de ces institutions ne seraient pas sans conséquence sur la propension des acteurs scolaires à les orienter dans des classes spéciales ou dans des parcours de formation (semi-professionnels, secteur de la formation générale des adultes) qui limitent leur accès aux programmes postsecondaires (Magnan et al. 2016; Potvin et Leclercq 2012; Thésée 2010).

### *Le rapport aux études selon le genre*

Les trajectoires scolaires et professionnelles différenciées des filles et des garçons ont fait l'objet de nombreuses recherches en Occident depuis les années 1960, en lien avec la marginalisation des filles dans le système éducatif et les enjeux d'égalité des chances qu'elle soulève (Baudelot et Establet 2016; Bouchard, St-Amant et Rinfret 2003; Duru-Bellat 2004; Kergoat 2014; Mosconi 2004; Mosconi 2009). Afin de parvenir à combattre ces inégalités, les études ont examiné les mécanismes conduisant aux trajectoires scolaires et professionnelles différenciées selon le genre. Elles ont ainsi mis en évidence la socialisation différenciée des filles et des garçons à laquelle prennent part les familles, les milieux éducatifs et les médias. Les représentations et attentes entretenues à l'égard des filles et des garçons, les interactions développées avec chacun.e, participent à la construction des identités de genre<sup>2</sup>. Mais les filles et les garçons ne font pas qu'intérioriser les normes sociales de masculinité et de féminité véhiculées par la société (familles, écoles, médias), qui sont par ailleurs plurielles et parfois contradictoires (Mieyaa 2012). Chaque sujet se positionne par rapport à ces normes, les remanie, les modifie, et s'approprie

---

2. Nous reprenons ici la définition proposée par Scott selon laquelle « le genre est un élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, [...] une façon primaire de signifier des rapports de pouvoir » (Scott et Varikas 1988 : 141). Cette différenciation sociale et psychologique des sexes ordonne les conduites dans la vie quotidienne et en particulier à l'école (Mosconi 2004), et contribue à maintenir des rapports hiérarchisés entre les femmes et les hommes. Le genre se distingue donc du sexe, qui renvoie aux différences biologiques entre hommes et femmes.

ce qui fait sens pour lui (Mieyaa 2012). On reconnaît que c'est à la fois la socialisation différenciée selon le genre et l'adhésion des filles et des garçons aux stéréotypes de genre qui les conduisent à investir différemment l'école (Plante et al. 2013; Mosconi 2004; Mosconi 2009).

Depuis quelques décennies, en Occident, quels que soient le milieu socioéconomique et l'ordre d'enseignement considérés, les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons (Bouchard, St-Amant et Rinfret, 2003; Duru-Bellat et Van Zanten 1999; Kergoat 2014). Ces gains ne garantissent pas toutefois que la question d'égalité des chances en éducation selon le genre soit résolue, car les inégalités d'orientation scolaires et professionnelles (dans les filières scientifiques et techniques socialement plus valorisées) et les inégalités salariales qui touchent les femmes sont encore très marquées (Bouchard, St-Amant et Rinfret 2003; Duru-Bellat et Van Zanten 1999; Kergoat 2014.). Par ailleurs, les rapports sociaux de sexe étant imbriqués d'autres rapports sociaux de classe et d'ethnicité, certains groupes sont touchés par de multiples inégalités (Bilge 2009; Davis 2008), d'où la pertinence de la perspective de l'intersectionnalité.

*L'intersectionnalité des catégories «genre, ethnicité, statut socio-économique, statut migratoire» et la marge de l'acteur*

Le concept d'intersectionnalité<sup>3</sup>, mis en évidence par des théoriciennes féministes afro-américaines (Crenshaw 1990; Crenshaw 2005; Davis 2008; Weber 2001), met en lumière la manière dont les catégories sociales tels la classe sociale, le genre et l'ethnicité sont intrinsèquement interconnectées et s'affectent mutuellement, transformant la réalité des individus et produisant des identités et des inégalités multiples. Ainsi, pour comprendre la réalité des femmes noires, il ne suffit pas de s'intéresser au genre, car le genre est «racialisé», de même qu'il ne suffit pas de s'intéresser à l'ethnicité, car l'ethnicité est «genrée» (Browne et Misra 2003). L'articulation complexe des catégories genre / classe sociale / ethnicité n'est pas encore clairement explicitée par la recherche (Bilge 2009; Browne et Misra 2003), et il reste à déterminer par exem-

---

3. D'autres chercheurs parlent plutôt de «consubstantialité» des rapports sociaux (Galerand et Kergoat 2014). Les paradigmes de l'intersectionnalité et de la consubstantialité sont issus de deux contextes militants et idéologiques divergents qui ne visent pas toujours les mêmes objets. Le premier (centralité sur la race) s'intéresserait davantage au croisement des catégories/identités, tandis que le deuxième (centralité sur la classe) mettrait l'accent sur le croisement des rapports sociaux générant de multiples oppressions sur le marché du travail. Les deux approches reconnaissent néanmoins l'importance de s'intéresser à l'imbrication des processus genre/classe/ethnicité.

ple, dans quelles conditions leur intersection contribue à exacerber ou à atténuer des inégalités (p. ex. : selon un groupe ethnique donné, suivant l'entrecroisement avec d'autres catégories tels le statut migratoire, l'âge, etc.). On reconnaît néanmoins l'importance de considérer ce « métaprin-cipe » (Bilge 2009).

Dans l'analyse du rapport aux études des jeunes d'origine haïtienne, il faudra examiner l'entrecroisement du genre avec d'autres catégories sociales tels l'ethnicité, le milieu social et la génération d'immigration.

## MÉTHODOLOGIE

Les données analysées dans cet article sont tirées d'une recherche portant sur l'expérience aux études au cégep d'étudiants d'origine haïtienne. Le corpus comprend des entretiens individuels et de groupe avec des étudiant.e.s. Des entretiens individuels ont également été réalisés auprès de membres du personnel afin de mettre en dialogue les différentes perspectives et de mettre en évidence l'univers de rapports (McAll 2008) dans lequel s'inscrit le rapport aux études.

La collecte de données a été réalisée entre janvier 2017 et juin 2018, auprès de 53 participant.e.s, soient 34 étudiant.e.s, 11 enseignant.e.s et 8 autres membres du personnel provenant de deux cégeps multiethniques de Montréal. La répartition exacte des participants des deux cégeps se trouve au tableau 1. Ces personnes ont été contactées au moyen d'un message d'invitation diffusé sur le réseau intranet des deux collèges.

**Tableau 1 : Répartition des participant.e.s**

	Étudiantes	Étudiants	Enseignant.e.s	Autres membres du personnel	Total participant.e.s
Cégep A	6	7	6	5	24
Cégep B	14	7	5	3	29
Total	20	14	11	8	53

Concernant les caractéristiques générales des participant.e.s, les critères de participation pour les étudiant.e.s étaient : être d'origine haïtienne, appartenir à la première ou à la deuxième génération, avoir fréquenté

une école secondaire au Québec<sup>4</sup> et être âgé.e de 16 à 25 ans (nous avons accepté trois étudiant.e.s de plus de 25 ans qui étaient intéressé.e.s à participer). Vingt-cinq étudiant.e.s sur trente-quatre sont né.e.s au Québec et les neuf autres sont né.e.s en Haïti (huit personnes) ou aux États-Unis (une personne). Les neuf étudiant.e.s né.e.s à l'étranger sont arrivé.e.s au Québec en cours de scolarité primaire (deux) ou secondaire (sept). Vingt-sept des trente-quatre étudiant.e.s sont âgé.e.s de 17 à 21 ans et en sont à leur première inscription dans un programme d'études collégiales. Les sept autres plus âgé.e.s réalisent un retour aux études : quatre se situent dans la tranche d'âge de 22 à 25 ans, deux ont 27 ans, et le plus âgé a 38 ans. Quinze sont inscrits dans un programme technique (soins infirmiers, administration, informatique, comptabilité, techniques d'intervention) et dix-neuf dans un programme préuniversitaire (sciences humaines, sciences de la nature, sciences pures et appliquées). Au moment de l'enquête, certain.e.s étudiant.e.s commençaient leur programme d'études (première session), d'autres étaient à mi-parcours ou sur le point de terminer.

Les membres du corps enseignant cumulent 5 à 32 ans d'expérience d'enseignement collégial. Ces personnes dispensent des cours obligatoires de tronc commun (p. ex. : français, mathématiques) ou des cours spécifiques aux programmes (p. ex. : soins infirmiers, sciences humaines). Dans certains cas, elles occupent aussi des postes administratifs dans leur département ou dans des comités institutionnels. Deux sur onze sont issus de l'immigration et appartiennent à des minorités racisées, et deux autres revendiquent des origines autres que québécoises. Les autres membres du personnel sont des conseillères en orientation, des intervenants interculturels, des psychologues et des aides pédagogiques individualisé.e.s (API). Leur expérience au collégial s'étale sur deux à dix ans. Quatre sur sept sont membres de minorités racisées.

Trois grands thèmes ont été explorés dans les entretiens individuels avec les étudiantes et étudiants : 1) l'expérience scolaire avant l'entrée au cégep et la transition du secondaire au cégep; 2) l'expérience au collégial proprement dite : rapport au programme et au contexte d'études, aux savoirs dispensés dans les cours et durant les stages, aux enseignant.e.s et aux pairs; perspectives d'insertion professionnelles; projets d'avenir; 3) le vécu en dehors du cégep : occupation professionnelle, vie familiale,

---

4. La recherche s'est intéressée à l'expérience d'étudiant.e.s ayant fréquenté une école secondaire au Québec et faisant la transition du secondaire au collégial. Nous avons écarté les étudiant.e.s récemment immigré.e.s qui ont achevé leurs études secondaires (voire postsecondaires) au pays d'origine, car, souvent plus âgé.e.s (plus de 25 ans) et responsables de famille, ces derniers.ères doivent composer avec des défis plus complexes d'acculturation et de conciliation travail-études-vie familiale.

sociale, etc. Ces entretiens individuels ont duré en moyenne 1 h 15 min. Un entretien de groupe a aussi été organisé avec cinq étudiant.e.s, trois jeunes femmes et deux jeunes hommes, provenant des deux collèges (trois au collège A, deux au collège B). D'une durée de 2 h 15 min, son objectif était de leur permettre de réagir aux premiers résultats de la recherche, d'approfondir des enjeux généraux qui avaient émergé des entretiens individuels. Les entretiens individuels avec les membres du personnel ont duré de 45 minutes à une heure et ont porté sur leur perception des défis de persévérance et de réussite des étudiants d'origine haïtienne ainsi que des enjeux de prise en compte de la diversité ethno-culturelle au collégial.

La date et le lieu de rencontre ont été fixés avec les participantes et participants. Ces derniers.ères ont rencontré les membres de l'équipe de recherche dans un local fermé des cégeps ou à l'Université du Québec à Montréal. Les entretiens se sont déroulés en français et ont été enregistrés. Les fichiers audio ont ensuite été retranscrits puis codés manuellement par thème afin d'analyser le rapport aux études des étudiants et d'identifier les facteurs qui soutiennent ou non la persévérance aux études. Concernant les facteurs de persévérance, les thèmes suivants ont par exemple été considérés : résultats au secondaire, choix d'orientation, transition au cégep, conditions de vie, soutien sociofamilial, genre, statut migratoire et prise en compte de la diversité au cégep.

## RÉSULTATS

### *Des défis généraux d'adaptation au collégial*

Le premier élément qui ressort du discours des étudiant.e.s quant aux événements ayant marqué leur expérience au collégial est le choc de la transition du secondaire au cégep. Ils et elles attirent l'attention sur leur nouvelle liberté au collégial par rapport au secondaire, l'anonymat et la compétition qui prévalent au cégep ainsi que le rythme d'apprentissage soutenu. Au vu de ces situations, les participant.e.s insistent sur la nécessité de se prendre en main rapidement à la première session et d'adopter les bonnes méthodes de travail pour éviter d'échouer les cours. Ces attitudes ne vont pas de soi et plusieurs expérimentent à des degrés variables le sentiment d'être perdu.e.s. Des participant.e.s relatent par exemple avoir eu l'impression d'être « lâché.e.s dans la jungle », d'essayer « un bain de glace », de « frapper un mur ». La transmission des premiers résultats d'évaluation participe aussi au choc de la transition, car ils sont peu comparables à ceux obtenus au secondaire et suscitent déception,

désillusion et remise en question (suis-je dans le bon programme? ai-je les capacités de mener des études?). Les résultats insatisfaisants et les échecs sont une source de stress, voire de détresse psychologique dans certains cas, car la cote de rendement au collégial (cote R<sup>5</sup>), qui sert à la sélection des candidat.e.s à l'université, s'en trouve affectée et avec elle, les projets d'avenir.

Les membres du corps enseignant soulignent aussi unanimement ces défis de transition du secondaire au collégial. À leurs yeux, la normalisation des études postsecondaires fait en sorte que plusieurs étudiant.e.s s'engagent dans des études en se laissant entraîner dans le mouvement, sans avoir de dessein formel ni d'attentes précises. Cette situation serait à l'origine du fort taux d'abandon à la première session. Ces défis concernent la population étudiante québécoise dans son ensemble (Carpentier 2002; Fédération des cégeps 1999; Picard et al. 2013; Tremblay et al. 2006).

*Des défis amplifiés par les conditions de vie, le statut migratoire et la condition de minoritaire*

On constate néanmoins que ces défis de transition ont une influence plus importante ou prennent un relief particulier dans l'expérience des étudiant.e.s d'origine haïtienne, en raison de leur condition de minoritaire et conditions de vie. Ainsi, plusieurs jeunes estiment que l'appropriation de l'habitus scolaire au collégial est plus long pour les «immigrant.e.s / Noir.e.s» que pour les personnes natives «de souche». En tout début d'entretien, une étudiante qui commente les objectifs de la recherche souligne en ce sens :

Au fond, vous voulez savoir ce que ça veut dire être noire au cégep? Parce que c'est sûr que ce n'est pas comme pour les autres quand t'es noire. Moi, ça m'en prend plus... je ne suis pas comme les autres dont les parents sont nés ici et connaissent le système... Ce qui est conquis pour les autres ne l'est pas pour toi. (Étudiante 1, 19 ans, Collège A, Sciences humaines)

---

5. La cote R, ou cote de rendement au collégial (CRC), est une méthode de classement des étudiants aux fins de la sélection des candidats à l'admission universitaire. Elle sert notamment à gérer les admissions dans certains programmes universitaires contingentés, c'est-à-dire les programmes dont le nombre de demandes d'admission dépasse le nombre de places disponibles. Le calcul de la cote R repose sur deux informations : un indicateur de la position de l'étudiant (moyenne générale) en fonction de la note obtenue dans son groupe (écart avec la moyenne) et un indicateur de la force relative de ce groupe (IFG). Elle est calculée pour chacun des cours inscrits au programme. Cette cote globale de référence se situe entre 15 et 40.

À l'instar de cette jeune femme, la moitié des étudiantes et des étudiants sont les premiers de leur famille à fréquenter le cégep. À leurs dires, personne de leur entourage ne connaissait le mode de fonctionnement du collège et n'était en mesure de les guider. C'est «sur le tas » que ces jeunes découvrent par exemple l'existence de certains programmes, l'importance de la cote du rendement au collégial (cote R) et jusqu'au processus d'abandon de cours. Cela est notamment vrai pour les jeunes provenant de milieux socioculturels défavorisés. L'analyse des données sociodémographiques met en lumière que le tiers des étudiant.e.s dont les parents ont effectué des études postsecondaires étaient de manière générale mieux préparé.e.s à ce qui les attendait au collégial. Le plus souvent, ces jeunes avaient fréquenté une école secondaire privée et, à l'initiative de celle-ci ou de leurs parents, avaient participé à des ateliers, des journées portes ouvertes (visites des établissements postsecondaires en vue de se familiariser avec les programmes d'études, les services, les installations...), ou encore des stages d'un jour préparant à l'entrée au cégep.

#### DES DÉFIS COLORÉS PAR L'APPARTENANCE DE GENRE

C'est au moment où les participant.e.s signalent l'importance de la première session comme période d'ajustement que sont évoquées les premières différences de genre. Dix-huit étudiant.e.s sur 34 (dont 12 jeunes femmes sur 20) ainsi que 10 membres du personnel sur 20 abordent de front cette question. Tandis que les jeunes femmes d'origine haïtienne sont dépeintes comme étant assidues, organisées, motivées et persévérantes, leurs pairs masculins sont présentés comme peu engagés dans leurs études et abandonnant aux premières difficultés.

Plus ça avance, moins tu vois les gars. Alors que les filles, elles sont là... je ne sais pas, je ne comprends pas. (Étudiant 10, 22 ans, Collège A, Sciences humaines)

Les gars se baladent, ils n'aisent en première session. On dirait qu'ils n'ont pas reçu leur «wake up call » (Étudiante 14, 18 ans, Collège B, Soins infirmiers)

Les filles sont plus organisées, plus assidues aussi. Elles sont à leur affaire, elles vont reprendre le cours trois fois si nécessaire. Alors que les garçons adhèrent plus aux stéréotypes «bons/pas bons ». Si les résultats ne sont pas là, ils se disent qu'ils ne sont pas bons et abandonnent sans se questionner s'ils mettent l'effort ou non. Plusieurs ne viennent pas au cours. Ce sont

des absentéistes. (Enseignant 1, Collège A)

Les garçons passent leur temps à la cafétéria, ils blaguent, jouent à des jeux de société... Ils s'amuse à longueur de journée et ratent leurs cours. On dirait qu'ils ne savent pas pourquoi ils viennent au cégep. C'est des ados qui n'iaisent. [...] Les filles sont plus matures, plus autonomes. (Enseignant 2, Collège A)

Les participant.e.s qui évoquent ces différences de comportements selon le genre reconnaissent qu'il s'agit d'une problématique qui touche l'ensemble de la population étudiante, où les femmes réussissent mieux les études que les jeunes hommes. Toutefois, à leurs yeux, les différences sont particulièrement (re)marquées au sein du groupe d'origine haïtienne. Ce trait plus typique est attribué, selon la catégorie d'acteurs, à la culture des étudiant.e.s, aux pratiques de socialisation des familles aux contraintes structurelles auxquelles les étudiants masculins en particulier font face.

*Le cliché des garçons noirs à la cafétéria : figure du désengagement au collégial*

Dans les deux collèges, les regroupements des étudiants d'origine haïtienne à la cafétéria semblent attirer l'attention et susciter un certain agacement à la fois chez certains membres du personnel et chez certaines étudiantes qui souhaiteraient que leurs pairs se fassent moins repérer<sup>6</sup>.

Des études avaient déjà relevé que les regroupements de jeunes (hommes) de minorités racisées dans un même lieu physique sont de nature à relever une attention disproportionnée de la part du personnel (CDPDJ 2011; Bernard et McAll 2009; Livingstone et al. 2018). Ces études ont aussi montré que certains jeunes issus des minorités tendent

---

6. Relatant son expérience passée d'étudiante et ses observations en tant que membre du personnel, une professionnelle du collège A considère que le «garçon noir qui traîne à la cafétéria» représente la figure typique du désengagement au collégial. Elle précise toutefois que ce cliché concerne surtout les jeunes hommes nés ou socialisés au Québec, car ceux d'immigration récente se démarqueraient par leur engagement dans leurs études, malgré les défis d'acculturation qu'ils peuvent par ailleurs rencontrer. Les données de l'étude ne nous permettent pas de corroborer cette affirmation, car parmi les 14 étudiants de sexe masculin de notre échantillon, seuls quatre sont de première génération et deux des quatre d'immigration récente (les deux autres sont arrivés au Québec en cours de scolarité primaire). Néanmoins, la question des différences entre première et deuxième génération resurgira dans l'entretien de groupe et les cinq participants (incluant une étudiante et un étudiant de première génération) opineront dans le même sens que la professionnelle.

à se conformer aux comportements attendus des personnes en autorité, évitant par exemple les espaces publics pour ne pas avoir de problèmes. Certains vont jusqu'à rendre leurs pairs responsables des préjugés véhiculés sur eux (CDPDJ 2011; Lafortune et Kanouté 2007; Livingstone et al. 2018). C'est le cas de plusieurs jeunes de la recherche qui disent éviter la cafétéria pour ne pas se détourner des études. Bien que tous ne se prononcent pas directement sur les enjeux d'appartenance de genre, à la question posée en fin d'entretien : « quel serait votre conseil à un jeune d'origine haïtienne qui rentre prochainement au cégep afin qu'il réussisse ses études? », figure souvent parmi les deux ou trois réponses proposées le message « ne traîne pas à la cafétéria » ou l'équivalent « entoure-toi de personnes intéressées par les études ». Ces messages sont adressés en particulier aux jeunes hommes. Le fait que ce soit plus souvent les jeunes femmes qui expriment ces points de vue peut s'expliquer en considérant qu'elles tendent, par socialisation, à se conformer davantage et à moins occuper l'espace physique et public que les hommes (Magar-Braeuner 2017; Mosconi 2004).

Pourtant, si les jeunes hommes appuient l'idée que leurs consoeurs sont plus assidues, organisées et motivées dans leurs études, tous ne considèrent pas que les regroupements sont un signe de désengagement dans les études. À leurs yeux, il importe aussi de « socialiser », « de prendre du bon temps », de « vivre un peu », de « relâcher la pression » durant les études, ce que revendiquent aussi quelques étudiantes (trois sur vingt) qui participent aux regroupements à la cafétéria. En outre, ces étudiant.e.s estiment que les jeunes hommes d'origine haïtienne ne sont pas les seuls à être présents « en gang » à la cafétéria ou à l'agora. Ils seraient seulement plus visibles en raison de leur couleur de peau. Pour un étudiant plus âgé faisant un retour aux études, le regroupement des jeunes traduit aussi « un besoin d'être ensemble pour faire face à la société, car cette société te fait savoir que tu ne fais pas partie du « nous » » (Étudiant 10, 38 ans, Collège A). Ces propos font écho à des résultats de recherches menées aux États-Unis notamment qui mettent en lumière le besoin des jeunes issu.e.s de minorités de se retrouver avec des pairs partageant le même vécu qu'eux, et particulièrement les mêmes expériences de racisation (Tatum 1997; Carter 2007).

On constate que les commentaires sur les jeunes hommes d'origine haïtienne sont particulièrement fréquents au collège A. Ce constat démontre les effets croisés de l'appartenance de genre, de l'ethnicité et du statut socioéconomique, car le collège A accueille une plus forte proportion d'étudiant.e.s issu.e.s de milieux défavorisés, et les étudiant.e.s d'origine haïtienne y sont fortement représenté.e.s. En comparaison, au collège B, les profils socioéconomiques et ethniques des étudiant.e.s sont

plus hétérogènes et les membres du personnel tendent moins à faire des généralisations et à évoquer la « culture » pour expliquer les comportements des étudiant.e.s. Il semble que le parcours et les expériences personnels et socioprofessionnels des membres du personnel influencent leur lecture des défis auxquels font face les étudiant.e.s. Celles et ceux ayant des origines immigrantes ou formé.e.s dans certaines disciplines (p. ex. sociologie ou sciences politiques) semblent plus sensibilisé.e.s aux enjeux des rapports entre majorités et minorités. Une enseignante de sociologie et un intervenant issu de l'immigration critiquent par exemple le regard soupçonneux envers les minorités (Lorcerie 2003) et la tendance à lire leurs comportements à partir d'une perspective « culturaliste » :

Un rassemblement de jeunes Noirs ou de Maghrébins, tout de suite ça attire l'attention et on trouve qu'ils sont bruyants et le fait qu'ils rient ou parlent fort devient « culturel ». Mais si les jeunes Blancs font la même chose? Ça passe inaperçu. (Enseignante 3, Collège B)

Il y a encore beaucoup de préjugés... Pour certains ici, le rap c'est dangereux et s'il y a une activité et que les jeunes chantent, ils prennent peur. Je pense qu'il y a encore beaucoup à faire... pour faire connaître l'autre, sa culture. Faire comprendre que les jeunes sont normaux, qu'ils ne sont pas des délinquants parce qu'ils rient fort ou se mettent en gang. Les profs ne connaissent pas les jeunes... J'ai déjà entendu quelqu'un demander s'ils ne pouvaient pas « devenir Québécois comme tout le monde ». (Professionnel non enseignant 2, Collège A)

### *Les enjeux d'orientation: une désorientation plus souvent masculine?*

L'orientation figure aussi parmi les grands défis abordés par les participant.e.s. Il s'agit d'un défi qui concerne l'ensemble de la population étudiante québécoise et nous avons mentionné antérieurement que les membres du personnel attiraient l'attention sur le fait que beaucoup d'étudiants s'inscrivaient au collège sans projet d'études clair. Or, proportionnellement, les jeunes hommes de la recherche se retrouvent plus fréquemment dans ces situations. Six sur les treize ont changé de programme ou de collège depuis leur première inscription au cégep, contre deux cas semblables chez les vingt étudiantes. Les étudiant.e.s estiment que deux pratiques de socialisation et d'encadrement genrées contribuent à cette différence : premièrement, les étudiantes sont plus encadrées dans leur choix d'orientation et elles sont plus sûres de celui-ci au départ; deuxièmement, les proches exercent une plus forte pression

sur elles pour maintenir l'effort et la persévérance en cas de difficulté. Les étudiantes seraient plus encadrées dans leur choix d'orientation car les parents sont plus directifs à cet égard, en leur proposant des options claires (p. ex. soins infirmiers, administration, services sociaux) et des modèles pour les inspirer et les guider. Plusieurs étudiantes mentionnent en effet s'être orientées dans le même domaine de la santé ou des services sociaux<sup>7</sup> dans lequel exerce un de leurs proches (mère, tante, cousine). En comparaison, les jeunes hommes disposeraient de plus de liberté de choix (un avantage), mais ils semblent aussi plus souvent « perdus » (inconvenient) parce que manquant de modèles et d'informations sur les possibilités qui s'offrent à eux (choix de carrière et débouchés). Aux dires des jeunes, les modèles masculins sont moins présents ou influents dans les familles haïtiennes, car les mères monoparentales y sont sur-représentées<sup>8</sup> et, de manière générale, les femmes (mère, grand-mère, tante, etc.) exercent un rôle prépondérant en tant que responsables des questions éducatives.

C'est plus les garçons, on dirait, qui sont inscrits dans des programmes et qui n'y vont pas. Ils sont pas motivés je pense. Il y a la pression des parents, mais eux ne savent pas ce qu'ils veulent. Les parents n'arrêtent pas de répéter qu'il faut une bonne *job*. Donc ça fait que tu choisis d'abord en fonction du salaire et moins de tes intérêts. Et là, t'as pas de motivation et c'est le décrochage (Étudiant 8, 23 ans, Collège A)

Les enjeux concernant l'orientation dans un programme d'études et le rôle des modèles à cet égard sont très complexes. Si des étudiant.e.s s'engagent dans les mêmes voies que celles de leurs proches, d'autres revendiquent plus d'autonomie et s'écartent des modèles familiaux et des « niches ethniques » qui leur seraient prédestinées. Mais les jeunes qui se hasardent hors des sentiers battus témoignent aussi de leur sentiment de solitude et de marginalisation dans les programmes où ils se retrouvent seul.e.s noir.e.s. Ces étudiant.e.s rapportent les regards et les commentaires étonnés de pairs qui semblent trouver insolite leur présence dans ces programmes, et leur réussite encore plus « inhabituelle ». Il est aussi question du manque de sensibilité culturelle de pairs mem-

7. Parmi les travailleurs d'origine haïtienne, 24,6 % travaillent dans ces secteurs, selon le Gouvernement du Québec (2014). Le fait de pousser les filles vers les soins infirmiers suit une certaine division sexuelle du travail puisqu'elles sont dirigées vers les domaines du « care » (Kergoat 2016).

8. La proportion de parents seuls est plus élevée dans la communauté haïtienne que dans l'ensemble de la population du Québec (10,3 % contre 4,77 %) et cette proportion est encore plus élevée chez les femmes haïtiennes (17 %) comparativement à l'ensemble des femmes du Québec (7 %) (Gouvernement du Québec 2014).

bres de la majorité qui oublient leur présence et émettent des blagues et remarques désobligeantes sur les personnes issues des minorités. Nous attirons aussi l'attention sur le rôle des conseillères et conseillers d'orientation au secondaire. En effet, il semblerait que ce ne soit pas uniquement les parents qui soient directifs envers les filles. Trois étudiantes rapportent s'être quasiment fait imposer un programme d'études par un conseiller d'orientation au secondaire, alors qu'aucun étudiant ne rapporte de telles situations :

Le conseiller en orientation [au secondaire], c'est lui qui a rempli mon dossier et qui l'a envoyé. Je n'ai même pas eu le choix [...] Moi je ne savais pas, je venais d'arriver et je pensais que c'était pareil pour tout le monde. Et ma mère aussi elle ne connaissait pas le système, elle aurait pu m'aider [...] Je ne sais pas pourquoi il [le conseiller] a fait ça, je me demande encore pourquoi il m'a traitée comme ça. Je connais une autre fille haïtienne de l'école à qui il a fait la même chose... genre comme si nous... [souples et larmes]. J'aurais souhaité qu'on me dise voilà les possibilités, tu peux faire ça ou ça (Étudiante 8, 25 ans, Collège A)

Le cas ci-dessus met une nouvelle fois en évidence les effets croisés et cumulés de plusieurs facteurs sur l'expérience aux études (immigration récente, ethnicité, statut socioéconomique, genre). Une autre étudiante d'immigration récente, mais d'un milieu socioculturel plus avantageux, expliquera avoir rejeté fermement le choix de programme et de cégep que la conseillère d'orientation de son école secondaire publique voulait lui prescrire. Elle sera soutenue par ses parents qui interpellent la conseillère à propos de sa conduite. Magnan et al. (2017) signalent que les acteurs du système demandent à être sensibilisés aux obstacles rencontrés par les jeunes issus de l'immigration dans le choix de programme afin de lutter contre ceux qui pourraient se révéler systémiques. Il importerait aussi de sensibiliser les étudiants et les familles récemment immigrés ou les plus désavantagés socialement à ces enjeux et à leur marge de manœuvre (droit, choix, ressources).

*L'abandon et le retour tardif aux études : plus fréquent chez les jeunes hommes? Choix contraint ou décision éclairée?*

Il a été mentionné par des membres du corps enseignant que les jeunes hommes avaient tendance à abandonner en plus grand nombre leurs études à la première session. Alors que la plupart voient d'abord dans ce comportement un manque de persévérance associée à l'immaturation, d'autres, moins nombreux, estiment que plusieurs jeunes hommes sont contraints ou font le choix d'abandonner en raison des difficultés financières de leur famille. Dans les familles monoparentales dirigées

par la mère notamment, les jeunes hommes se sentiraient investis du rôle de pourvoyeur de revenus qui vient en soutien à la famille, suivant certains stéréotypes traditionnels qui tendent à perdurer (Dion et Dion 2004; Duru-Bellat 2004; Gianettoni et al. 2010). Un intervenant issu de l'immigration souligne à ce propos :

Je pense que ceux qui abandonnent, c'est d'abord lié à la pauvreté. Les jeunes réalisent de plus en plus la situation de leur famille en arrivant au cégep. Moi ils me le disent «c'est travailler ou finir les études ». Ils décrochent à cause de ça. Ils se disent «je suis l'homme de la famille » parce que... ben, le fait est aussi que les mamans sont souvent seules en charge [...] Les filles aussi sont concernées par ça mais c'est plus le garçon il me semble. S'il n'y a que des filles dans la famille ou si elle est l'aînée, elle va avoir le même réflexe (Professionnel 1, Collège B).

De manière générale, les étudiant.e.s sont très réservé.e.s en ce qui concerne les conditions de vie de leur famille. Néanmoins, ceux qui ont abandonné les études collégiales après une première inscription pour occuper un emploi signalent qu'ils «devaient » aller travailler. Parmi les sept étudiant.e.s faisant un retour aux études, cinq avaient suspendu leurs études après leur première admission pour occuper un emploi, et les cinq sont des jeunes hommes. En comparaison, pour les deux étudiantes, il s'agissait d'un retour aux études pour réaliser une deuxième formation.

Nous avons aussi noté que les jeunes hommes étaient proportionnellement plus nombreux que les jeunes femmes à cumuler plus de 15 heures de travail par semaine durant les études, ce qui pourrait indiquer qu'ils ressentent davantage la pression à aller travailler. Quatre étudiantes relèvent que dans leur environnement, les parents les poussent à «étudier avant tout » et jugent «impensable », «impossible » que leurs filles abandonnent les études, tandis qu'ils lâchent prise plus facilement lorsqu'il s'agit des garçons. Ces parents justifieraient leurs attitudes en mettant de l'avant qu'une fille «doit être éduquée », «doit être capable de se débrouiller par elle-même ». Bien que les étudiantes n'adhèrent pas à ces représentations et pratiques genrées, elles soulignent néanmoins avoir intériorisé certains comportements et attitudes (autonomie, sens des responsabilités, sens de l'organisation, discipline) qui finalement influencent leur cheminement scolaire. En contrepartie, elles sont agacées contre les mères en particulier, plus souvent responsables des questions éducatives, qui maternent trop les garçons. C'est ce qu'expriment les trois participantes de l'entretien de groupe.

Nous on nous demande toujours plus d'efforts, plus de discipline. J'ai l'impression que les mères haïtiennes se disent qu'il y aura toujours une femme pour prendre soin de leurs garçons : elle-même, une sœur, une con-

jointe... Tandis que nous les filles, elles nous disent qu'il faut qu'on se débrouille par nous-mêmes. Leurs garçons c'est leurs bébés à vie! [Agacée] (Étudiante 4, 20 ans, Collège A)

C'est tellement vrai! Il faut leur dire d'arrêter de leur servir de béquilles, d'arrêter de leur tenir la main! (Étudiante 21, 19 ans, Collège B)

Dans sa thèse de doctorat, explorant la socialisation des hommes et des femmes en Haïti, Lamour (2017) évoque cette (sur)responsabilisation des filles et des femmes dans les familles malgré leur position minoritaire. Selon l'auteure, la valorisation de l'indépendance et de l'autonomie économique des femmes et le discours sur la nécessité pour elles de faire de longues études s'expliquent à la lumière du rôle social qui leur est attribué de supporter la famille (cellule nucléaire qu'elles vont fonder et la famille élargie comprenant la fratrie, les parents et autres proches, etc.). Cet engagement moral ne serait pas demandé aux hommes, bien qu'ils soient communément considérés comme les principaux pourvoyeurs de ressources et de soutien au sein de la famille nucléaire.

Pour deux étudiants de la recherche, les parents pousseraient davantage les filles dans la voie des études «car ils se disent que les garçons ont plus d'options pour réussir leur vie en dehors des études» (Étudiant 15, 18 ans, Collège B). Les incidences d'un abandon des études seraient en effet plus élevées pour les femmes en général, encore désavantagées sur le marché du travail (Bernard et Michaut 2017; OCDE 2019). Considérant cet état des choses, on pourrait se demander si les mères ne pousseraient pas davantage leurs filles à étudier pour leur éviter le cumul de désavantages liés à l'origine étrangère, à l'appartenance ethnique, à l'état civil et au genre (Chicha 2016) qu'elles auraient elles-mêmes expérimenté. Mais par ailleurs, les avis des étudiant.e.s sont contradictoires. Aux yeux des participant.e.s de l'entretien de groupe par exemple, les parents tendraient à miser davantage sur les filles parce qu'ils sont conscients des obstacles plus nombreux auxquels font face les garçons dans un environnement scolaire et sociétal qui leur est moins favorable dès l'enfance (diagnostics fréquents de problèmes de comportements et d'apprentissage, orientation en classe spéciale, profilage racial, etc.). Des études soulignent les nombreux messages d'avertissement des parents à l'endroit des garçons (et moins des filles) concernant les discriminations raciales et les barrières systémiques (Coard et al. 2004; Lafortune 2012).

Finalement, qu'ils aient été ou non contraints d'abandonner leurs études, les jeunes hommes de l'étude qui font un retour tardif au collège estiment que l'expérience professionnelle leur a permis de gagner en maturité. Ils ont pu explorer et découvrir ce qu'ils aiment, et c'est en

étant plus sûrs de leur choix et plus confiants dans leur réussite qu'ils reprennent le chemin du cégep. Les enseignant.e.s reconnaissent également que ces jeunes ont « tout un autre rapport aux études » : ils sont plus motivés, persévèrent davantage et réussissent mieux leurs études.

## DISCUSSION

Nous avons montré que trois catégories de facteurs ont été mobilisées par les participant.e.s pour expliquer le rapport aux études différencié selon le genre des étudiant.e.s d'origine haïtienne : 1) la culture des étudiant.e.s, 2) la socialisation familiale et l'adhésion des étudiant.e.s à certains stéréotypes (« garçons bons/pas bons », « homme de la famille », « les filles doivent... »), 3) la perception et le traitement des jeunes hommes noirs dans les institutions éducatives. Il en ressort que selon le groupe d'acteurs (membres du personnel, étudiantes, étudiants), l'accent est mis sur une catégorie de facteurs en particulier.

Ainsi, six membres du personnel font l'hypothèse que la culture des étudiant.e.s pourrait expliquer les comportements différenciés selon le genre. Ce rôle de la culture n'est pas toujours clairement explicité si ce n'est l'allusion, à deux occasions, à des stéréotypes et préjugés courants sur les jeunes hommes noirs<sup>9</sup> laissant entendre qu'ils sont insouciants et peu portés sur les études (Chavous et al. 2008; Thésée 2010).

Quatre autres membres du personnel ciblent plus précisément la socialisation familiale différenciée selon le genre au sein de nombreuses familles d'origine haïtienne. Cette socialisation différenciée aurait pour conséquence de responsabiliser davantage les filles dans toutes les sphères de la vie, et donc relativement aux apprentissages scolaires. Les filles d'origine haïtienne trouveraient en outre inspiration et élan dans la présence de modèles féminins positifs de leur environnement, tandis que des modèles masculins équivalents manqueraient aux garçons, qui adhèrent davantage à des stéréotypes « bons/pas bons pour les études » ou « homme de la famille » pourvoyeur de revenus devant prioriser l'emploi plutôt que les études.

---

9. Les stéréotypes et préjugés sont généralement dirigés vers les jeunes hommes qui « aiment le plaisir, le jeu... s'amuser. [...] rient fort dans les couloirs [...] sont plus intéressés par le sport » (Professionnelle non enseignante 4, Collège A). Cependant, les jeunes femmes sont également visées. Par exemple, en parlant d'étudiantes latino-américaines et noires peu engagées dans leurs études, l'enseignante 5 (Collège A) évoque « une culture de l'apparence où l'on se soucie davantage de son maquillage et des marques ». Il semblerait que ce soient les types de comportements reprochés qui diffèrent selon le genre.

Les étudiantes de la recherche mettent également l'accent sur les pratiques de socialisation genrées au sein des familles. Dans les entretiens individuels comme dans l'entretien de groupe, elles attirent l'attention sur les pratiques éducatives parentales qui tendent à renforcer les différences dans le cheminement scolaire des filles et des garçons d'origine haïtienne : les exigences parentales plus élevées envers les filles, le contrôle plus soutenu de leurs comportements (restriction des sorties, surveillance des fréquentations), leur plus grande responsabilisation (tâches ménagères, soin des frères et sœurs plus jeunes, tâches scolaires) par rapport aux garçons.

Certains choix éducatifs des parents tendraient aussi à renforcer le cheminement scolaire différencié selon le genre, d'après les étudiant.e.s. Parmi ceux-ci, le fait de pousser les filles à la lecture (renforcement des apprentissages scolaires) et les garçons davantage vers les activités sportives ou extérieures a été relaté en entretiens individuels et de groupe. Quatre étudiant.e.s et une professionnelle d'origine haïtienne mentionnent aussi que les parents font plus fréquemment le choix de l'école secondaire privée pour les filles et de l'école publique pour les garçons. Ces participant.e.s indiquent que ce scénario est très répandu dans leur entourage. Aux yeux des participant.e.s de l'entretien de groupe, le stéréotype suivant lequel les filles doivent être « protégées » justifierait cette pratique. Les parents chercheraient à éloigner leurs filles des « mauvaises fréquentations » dans des écoles de quartiers réputées défavorisées, peu performantes et exposées à la délinquance. Ce raisonnement peut sembler paradoxal dans la mesure où les garçons admettent plus fréquemment subir l'influence négative des pairs par rapport aux filles (Bernier 1997) et que les parents estiment en outre que le milieu social est plus hostile et risqué pour les garçons plus fréquemment touchés par la délinquance, la toxicomanie et le profilage racial (Lafortune 2012).

Les six jeunes hommes, parmi les quatorze de la recherche, qui ont abordé la question des effets de l'appartenance de genre mentionnent aussi l'influence des pratiques de socialisation dans les familles haïtiennes. Mais ils attirent surtout l'attention sur les contraintes structurelles auxquels les jeunes hommes noirs font face dans les sociétés nord-américaines. Cette question sera discutée de manière plus ouverte et approfondie au cours de l'entretien de groupe, où les cinq participant.e.s conviendront que la société est de manière générale plus hostile envers les garçons et hommes des minorités (noires et arabes en particulier). À leurs yeux, le cheminement aux études moins positif de certains jeunes hommes d'origine haïtienne doit être analysé à la lumière de ce contexte global marqué par des formes plus ou moins subtiles de différenciation

basées sur la race ou l'appartenance ethnoculturelle : mise en doute de leur capacité à réussir, orientations plus fréquentes dans des classes de troubles de comportement ou d'apprentissage (Magnan et al. 2016; Potvin et Leclercq 2012; Thésée 2010), interactions négatives avec les enseignant.e.s et faible soutien de la part de ces derniers.ères (Chavous et al. 2008; López 2002), profilage racial (CDPDJ 2011; Livingstone et al. 2018).

Finalement, les résultats de la recherche mettent en évidence la manière dont l'intersectionnalité du genre, de l'ethnicité, du milieu social ainsi que de la génération d'immigration façonnent, d'une part, les expériences d'acculturation et, d'autre part, les expériences de racisation des étudiants d'origine haïtienne. Ils montrent aussi que les expériences de racisation (préjugés, discrimination) influencent dans une certaine mesure les expériences d'acculturation (stratégies d'adaptation en contexte migratoire) et inversement. Les étudiant.e.s, selon leur genre et leur appartenance à l'immigration récente ou à la deuxième génération, ne sont pas exposés aux mêmes défis et obstacles (fréquence et intensité) au sein des institutions éducatives et ailleurs. Ils ne sont pas affectés de la même manière par ces obstacles et développent des stratégies d'adaptation différentes pour y faire face<sup>10</sup>.

Les perspectives et ressentis différents des étudiantes et étudiants ainsi que des membres du personnel quant aux facteurs qui influencent le cheminement aux études des jeunes d'origine haïtienne reflètent aussi leur position dans les rapports sociaux ethniques, de genre et de classe sociale. Les enseignant.e.s et professionnel.le.s se positionnent en fonction de leurs propres bagage, parcours et expériences, et à titre de membres de la majorité ou de minorités. L'accent mis par certain.e.s sur la culture des étudiants participe au processus sociosymbolique de différenciation (inhérent aux rapports entre majorités et minorités) qui

---

10. À cet égard, au cours de l'entretien de groupe, un étudiant de deuxième génération fera remarquer que ses pairs de première génération sont avantagés au plan identitaire, car au fil de la socialisation au pays d'origine, la transmission culturelle (histoire nationale, valeurs, modèles, comportements) dans la famille, à l'école et parmi les pairs, leur a fourni des assises identitaires plus solides par rapport à ceux de deuxième génération. La transmission culturelle serait plus difficile en contexte d'immigration et de minorité pour les garçons de deuxième génération, qui vivent par ailleurs depuis l'enfance des expériences de racisation. Les participants reconnaissent que les étudiants de première génération sont « rattrapés » par ces problèmes qui sont finalement partagés, mais les jeunes hommes de deuxième génération en particulier se construisent en y faisant face, et ces problèmes ont donc une influence plus marquée sur leur trajectoire scolaire et sociale (ce que tendent à montrer des recherches antérieures de Lafortune [2012] et de Lafortune et Kanouté [2007]).

trace les frontières du « nous » homogène et du « non-nous » marqué de spécificité (Bilge 2009). C'est d'ailleurs ces processus de différenciation que dénoncent d'autres membres du personnel ainsi que des étudiant.e.s. De leur côté, les jeunes se positionnent suivant les contraintes et pressions sociales (ethniques, sociales, de genre) auxquelles ils et elles sont confronté.e.s (Kergoat 2016). Les étudiantes sont désavantagées par la socialisation familiale différenciée selon le genre et elles dénoncent donc plus vigoureusement cette socialisation que leurs pairs masculins. Mais elles sont par ailleurs conscientes des formes de domination ethnique, de classe et de genre qui affectent filles et garçons et influencent leur rapport aux études. Si elles semblent choisir plus fréquemment que leurs pairs masculins la voie du conformisme, certaines tentent aussi de résister aux contraintes familiales en s'y opposant et en revendiquant un traitement égalitaire; et aux contraintes structurelles, en essayant de les déjouer ou de les transformer (implication dans des associations étudiantes et des réseaux sociocommunautaires, choix de carrière motivé par une visée militante). Dans tous les cas, les stratégies des étudiantes semblent s'accompagner d'un fort investissement dans les études. Des études américaines (Osborne 1999; Swanson et al. 2003) ont montré que les obstacles structurels conduisaient plus fréquemment les garçons afro-américains issus de milieux défavorisés au désengagement dans les études, alors que c'est rarement le cas pour les filles de même origine ethnique et sociale. Les résultats de la recherche présentés dans ces articles convergent dans une certaine mesure dans le même sens. Ils tendent à montrer que les effets croisés et cumulés de l'ethnicité, du milieu social et du genre (ainsi que de la génération d'immigration) affectent plus négativement l'expérience aux études des jeunes hommes d'origine haïtienne que celle des jeunes femmes.

## CONCLUSION

Les enjeux de différenciation selon le genre soulevés dans l'article interpellent la responsabilité des institutions et de leur personnel, des familles et des étudiant.e.s. Ils soulignent l'importance de sensibiliser les responsables de l'accompagnement pédagogique et socioscolaire, impliqués dans l'enseignement, l'orientation, le soutien psychologique, le soutien scolaire et pédagogique, les relations interculturelles, etc., aux inégalités croisées et cumulées que vivent certain.e.s étudiant.e.s. Ces inégalités croisées ont des répercussions particulièrement importantes au moment de la transition du secondaire au collégial. Il importerait que les mesures de soutien soient renforcées dans les écoles secondaires publiques ainsi

que dans les cégeps pour faciliter cette transition au collégial et réduire les inégalités d'accès et de persévérance aux études supérieures. Les membres du personnel et responsables institutionnels doivent aussi être sensibilisés aux conséquences de leurs attitudes et pratiques qui peuvent renforcer ces inégalités.

Il est nécessaire également d'attirer l'attention des parents sur les pratiques de socialisation familiale genrées qui constituent des facteurs de risque ou de protection pour la persévérance aux études afin qu'ils puissent mieux accompagner leurs jeunes. Étant sensibilisés à ces facteurs de risque, les étudiants pourront faire preuve d'agentivité pour contribuer à les neutraliser. Parallèlement, les étudiant.e.s et leur famille doivent aussi être sensibilisés aux effets des contraintes structurelles sur la trajectoire aux études, afin qu'elles et ils n'en assument pas la responsabilité.

Nous terminons la réflexion engagée dans cet article en rappelant à nouveau que la recherche présentée ne portait pas spécifiquement sur les enjeux d'appartenance sexuelle et de genre. Cela a des incidences importantes sur les données présentées, car tous les participant.e.s ne se sont pas prononcé.e.s directement sur ces questions. Les résultats qui ont émergé mériteraient d'être approfondis. Nous pensons qu'il serait important que d'autres études analysent plus finement les effets croisés de l'ethnicité, du genre, du milieu social et de la génération d'immigration sur le rapport aux études des jeunes d'origine haïtienne, en vue de mieux saisir quelles combinaisons de facteurs favorisent un rapport aux études conduisant à la persévérance. Certaines hypothèses ont été évoquées dans la recherche, mais nous ne sommes pas en mesure de les étayer compte tenu notamment de l'échantillon restreint. Des études qualitatives pourraient apporter une contribution significative à l'avancement des connaissances en explorant notamment le point de vue de parents sur le cheminement scolaire différencié des filles et des garçons d'origine haïtienne, en documentant leurs pratiques éducatives (attentes, exigences et aspirations) envers les filles et les garçons et ce qui les motive<sup>11</sup>. Des recherches futures, auprès d'un plus grand nombre d'étudiant.e.s issu.e.s de différentes communautés ethnoculturelles, pourraient aussi permettre de mettre en évidence l'influence potentiellement différente de l'intersection des catégories «ethnicité, classe sociale, genre » d'un groupe ethnoculturel à l'autre. Ces recherches plus approfondies per-

---

11. Lafortune, Kanouté et Plante (2018-2020) ont démarré une recherche en ce sens (financée par le CRSH) intitulée «Exploration des effets croisés du contexte d'acculturation et du genre sur l'expérience scolaire et le rapport aux savoirs de jeunes d'origine haïtienne au secondaire. L'étude analyse la perspective des jeunes et celle de leurs parents.

mettraient d'affiner notre compréhension de l'expérience aux études des étudiant.e.s et de mettre en lumière les contextes qui leur sont plus ou moins favorables ainsi que les actions à privilégier pour améliorer la persévérance et la réussite de toutes et tous aux études.

## RÉFÉRENCES

- Abada, Teresa., Feng Hou et Bali Ram, B. 2008. «Ethnic differences in educational attainment among the children of Canadian immigrants». *Canadian Journal of Sociology*, 34 (1): 1-30.
- Anisef, Paul., Robert S. Brown et Robert Sweet. 2011. «Post-secondary pathway choices of immigrant and native-born youth in Toronto». *Canadian Issues*, 42.
- Baudelot, Christian. et Roger Establet. 2016. *Allez les filles!* Le seuil.
- Bernard, Leonel et Christopher McAll. 2009. *Jeunes, police et système de justice. La surreprésentation des jeunes Noirs montréalais*. Montréal, Québec : Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté.
- Bernard, Pierre- Yves. et Christophe Michaut. 2017. «Filles et garçons face au décrochage scolaire». Dans H. Buisson-Fenet (Dir). *École des filles, école des femmes : l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles sexués, Bruxelles, De Boeck*. 27-42.
- Bernier, Léon. 1997. «Les relations sociales». Dans M. Gauthier, L. Bernier, F. Bédard-Hô, L. Dubois, J.-L. Paré et A. Roberge (dir.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Quel avenir?* 39-63.
- Bilge, Sirma. 2009. «Théorisations féministes de l'intersectionnalité». *Diogène*, 1 : 70-88.
- Bouchard, Pierrette, Jean-Claude St-Amant et Natalie Rinfret. 2003. *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire*. Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, Université Laval.
- Bouchard, Pierrette., Jean-Claude St-Amant et Jacques Tondreau. 1997. «Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire». *Recherches sociographiques*, 38(2) : 279-302.
- Braxton, John M., Amy S. Hirschy et Shederick A. McClendon. 2004. «Understanding and reducing college student departure». *ASHEC-ERIC Higher Education Report*, 30 (3). John Wiley et Sons.
- Browne, Irene. et Joya Misra. 2003. «The intersection of gender and race in the labor market». *Annual review of sociology*, 29(1), 487-513.
- Carpentier, Renée. 2002. *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite*. Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

- Carter, Dorinda J. 2007. «Why the Black kids sit together at the stairs: The role of identity-affirming counter-spaces in a predominantly White high school». *The Journal of Negro Education*, 542-554.
- CDPDJ (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse). 2011. *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés*. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences. [http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/Profilage\\_rapport\\_FR.pdf](http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/Profilage_rapport_FR.pdf). Repéré le 2 mars 2019.
- Chavous, Tabbye M., Deborah Rivas-Drake, Ciara Smalls et al. 2008. «Gender matters, too: the influences of school racial discrimination and racial identity on academic engagement outcomes among African American adolescents». *Developmental psychology*, 44(3) : 637.
- Chicha, Marie-Thérèse. 2012. «Discrimination systémique et intersectionnalité : la déqualification des immigrantes à Montréal». *Canadian Journal of Women and the Law*, 24(1) : 82-113.
- Coard, Stéphanie I., Scyatta A. Wallace, Howard C. Stevenson et al. 2004. «Towards culturally relevant preventive interventions: The consideration of racial socialization in parent training with African American families». *Journal of Child and Family Studies*, 13(3): 277-293.
- Cokley, Kevin O. 2001. «Gender differences among African American students in the impact of racial identity on academic psychosocial development». *Journal of College Student Development*, 42: 480-487.
- Crenshaw, Kimberley. 1990. «Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color». *Stanford Law Review*, 43 :1241.
- Davis, Katy. 2008. «Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful». *Feminist theory*, 9 (1) : 67-85.
- Dion, Karen K. et Kennet L Dion. 2004. «Gender, Immigrant Generation, and Ethnocultural Identity». *Sex Roles*, 50 (5-6): 347-355.
- Duchesne, Claire. 2010. «À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement». *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1) : 95-115.
- Duru-Bellat, Marie. 2004. *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. et Agnès Van-Zanten. 1999. *Sociologie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.
- Fédération des cégeps. 1999. *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*. Montréal : Fédération des cégeps du Québec.
- Galerand, Elsa et Daniëele Kergoat. 2014. «Consubstantialité vs intersectionnalité?: À propos de l'imbrication des rapports sociaux». *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2) : 44-61.

- Gianettoni, Lavinia, Pierre Simon-Vermot et Jacques-Antoine Gauthier. 2010. «Orientations professionnelles atypiques: transgression des normes de genre et effets identitaires». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (173), 41-50. 24 citations
- Gouvernement du Québec. 2014. «Portrait statistique de la population d'origine ethnique haïtienne au Québec en 2011». <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-haitienne-2011.pdf>. Repéré le 2 mars 2019.
- Kamanzi, Pierre C, Nicolas Bastien, Pierre Doray et al. 2016. «Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada: qui y va et quand? Une analyse longitudinale à partir du modèle de Cox». *Canadian Journal of Higher Education*, 46(2) : 225-248.
- Kanouté, Fasal, Rajae G. Hassani et Yamina Bouchamma. 2018. «Contexte de formation universitaire d'étudiants résidents permanents (ERP) ayant immigré au Québec». *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1).
- Kergoat, Prisca. 2014. «Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France) ». *Nouvelles questions féministes*, 33(1), 16-34.
- Kergoat, Danièle. 2016. «Le care et l'imbrication des rapports sociaux ». *Genre, race, classe. Travailler en France et au Brésil*. Paris: l'Harmattan, 39-51.
- Lafortune, Gina. 2012. *Rapport à l'école aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de doctorat en éducation : Université de Montréal, Canada.
- Lafortune, Gina et Fasal Kanouté. 2007. «Vécu identitaire d'élèves de première et de deuxième générations d'origine haïtienne» *Revue des Sciences de l'Éducation de l'Université de Moncton*. 38 (2) : 33-7.
- Lamour, Sabine. 2017. «Entre Imaginaire et histoire : une approche matérialiste du poto-mitan en Haïti ». Thèse de doctorat en sociologie : Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, France.
- Livingstone, Anne-Marie, Ted Rutland, Stéphane Alix et al. 2018. «Le profilage racial dans les pratiques policières : Points de vue et expériences de jeunes racisés à Montréal ». Rapport de recherche. FRQSC.
- López, Nancy. 2002. «Rewriting race and gender high school lessons: Second-generation Dominicans in New York City». *Teachers College Record*, 104(6): 1187-1203.
- Lorcerie, Françoise. 2003. *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. ESF éditeur.
- Magar-Braeuner, Joëlle. 2017. «Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école : actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice ». Thèse de doctorat en sociologie : Université Paris 8- Vincennes Saint-Denis, France (cotutelle Université du Québec à Montréal, Canada).

- Magnan, Marie-Odile, Annie Pilote, Marjorie Vidal et al. (2016). «Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires ». Dans M. Potvin, M.O. Magnan et J. Laroche-Audet, *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*, 232-240.
- Magnan, Marie-Odile, Annie Pilote, Véronique Grenier et al. 2017. «Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal ». *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3) : 34-53.
- McAll, Christopher. 2008. «Trajectoires de vie, rapports sociaux et production de la pauvreté ». Dans V. Chatel et S. Roy (Dir.), *Penser la vulnérabilité : visages de la fragilisation du social* Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec, 93-123.
- Mc Andrew, Marie. et Jacques Ledent. 2008. *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Rapport. Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
- Mieyaa, Yoan, Véronique Rouyer et Alexis le Blanc. 2012. «La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle: le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/1.
- Mosconi, Nicole. 2009. «Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ». *Égalité filles-garçons à l'École : réalités et perspectives (actes)*.
- Mosconi, Nicole. 2004. «De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire ». *VEI enjeux*, 138 : 15-22.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). 2019. «Women at Work in G20 countries: Progress and policy action». Repéré à : [https://www.g20.org/pdf/documents/en/annex\\_09.pdf](https://www.g20.org/pdf/documents/en/annex_09.pdf)
- Osborne, Jason W. 1999. «Unraveling underachievement among African American boys from an identification with academics perspective». *Journal of Negro Education*, 555-565.
- Owens, Jayanti et Douglas S. Massey. 2011. «Stereotype threat and college academic performance. A latent variables approach». *Social Science Research*, 40 (1): 150-166.
- Picard, France, Pierre Kamanzi et Julie Labrosse. 2013. «Difficultés de transition au collégial : des politiques éducatives aux parcours des jeunes ». *Lien social et politiques*, 70 : 81-99.
- Pinsonneault, Gérard, Marie Mc Andrew et Jacques Ledent. 2013 *Le cheminement et le choix linguistique au niveau collégial des élèves issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire. Résultats comparés des élèves de première génération de trois groupes de cohortes : 1983 et 1984, 1989 et 1990, 1998 et 1999*. Québec : Rapport d'étude remis à la Division des services aux communautés culturelles du MELIS

- Pinsonneault, Gérard, Marie Mc Andrew et Jacques Ledent J. 2012. *Le cheminement et le choix linguistique, au cégep et à l'université, des élèves du secondaire français issus de l'immigration, cohortes 1998-1999 et 1999-2000*. Québec : Rapport d'étude remis à la Division des services aux communautés culturelles du MELS
- Plante, Isabelle, Roxane De la Sablonnière, Joshua M. Aronson, et al. 2013. «Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values». *Contemporary Educational Psychology*, 38(3): 225-235
- Potvin, Maryse et Jean-Baptiste Leclercq. 2012. *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes*. Centre Métropolis du Québec, Immigration et métropoles. Repéré à : [http://www.metropolis.inrs.ca/medias/wp\\_50\\_2012.pdf](http://www.metropolis.inrs.ca/medias/wp_50_2012.pdf)
- Rheault, Sylvie. 2003. *L'abandon des études à la formation collégiale technique : Résultats d'une enquête*. Rapport synthèse. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Scott, Joan et Varikas, Éleni. 1988. «Genre : une catégorie utile d'analyse historique ». *Les cahiers du Grif*, 37(1) : 125-153.
- Swanson, Deana Phillips, Michael Cunningham et Margaret Beale Spencer. 2003. «Black males' structural conditions, achievement patterns, normative needs, and «opportunities». *Urban Education*, 38(5): 608-633.
- Tatum, Beverly. 1997. *Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?: And other conversations about race*. New-York: Basic Books.
- Tinto, V. 2006. «Research and practice of student retention: What next?». *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1): 1-19.
- Tinto, Vincent. 1993. «Leaving college: Rethinking the causes on student persistence seriously». *The review of Higher Education*, 21: 421-441.
- Thésée, Gina. 2010. «L'interculturel et la race blanche : la face cachée des relations de pouvoir inévitables ». Dans Thésée, Carignan, N. et Carr. (éd.), *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de culture*, 201-221. Paris : L'Harmattan.
- Thiessen, Victor. 2009. «The pursuit of postsecondary education: a comparison of First Nations, African, Asian and European Canadian youth». *Canadian Review of Sociology*, 46(1): 5-37.

## REMERCIEMENTS

Cette étude a été financée par les Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC).

**Gina Lafortune**, Professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal, détient un Ph.D en sciences de l'éducation (psychopédagogie) de l'Université de Montréal. Elle est professeure au Département d'éducation et formation spécialisées (DEFS) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses intérêts de recherche portent sur l'expérience socioscolaire des élèves et étudiants issus de l'immigration : dynamiques d'acculturation, persévérance et réussite scolaires. Elle analyse notamment cette expérience socioscolaire sous l'angle du rapport à l'école et aux savoirs. Elle a particulièrement étudié l'expérience des élèves et étudiants d'origine haïtienne à Montréal. Elle s'intéresse également aux relations école-famille-communauté, aux défis de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle à l'école et au postsecondaire en lien avec les enjeux de la formation initiale des enseignants.

**Email:** [lafortune.gina@uqam.ca](mailto:lafortune.gina@uqam.ca)