

Université du Québec en Outaouais

Les retombées perçues de la fréquentation d'un organisme communautaire favorisant la
persévérance scolaire sur le développement positif d'adolescents issus de l'immigration en milieu
défavorisé

Mémoire présenté
Comme exigence partielle
de la maîtrise en psychoéducation

MACHE SOFIANE KANKEU
15 juillet 2026

Université du Québec en Outaouais
Département de psychoéducation et de psychologie

Ce mémoire intitulé
**Les retombées perçues de la fréquentation d'un organisme communautaire favorisant la
persévérance scolaire sur le développement positif d'adolescents issus de l'immigration en
milieu défavorisé**

Présenté par
Mache Sofiane Kankeu

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Claudine Jacques, Ph. D., membre du jury, Département de psychoéducation et de psychologie,
Université du Québec en Outaouais.

Kristel Tardif-Grenier, Ph. D., directrice de recherche, Département de psychoéducation et de
psychologie, Université du Québec en Outaouais.

Marie-Laure Dioh, Ph. D., membre du jury, Département des sciences administratives, Université
du Québec en Outaouais.

Table des matières

Liste des abréviations	5
Remerciements	6
Résumé	7
INTRODUCTION.....	8
Un portrait de l’immigration au Québec	8
L’adolescence, une période de changement	10
Les défis des adolescents.....	10
Les défis supplémentaires des adolescents issus de l’immigration en milieu défavorisé	11
Les forces des adolescents.....	15
Les forces des adolescents issus de l’immigration en milieu défavorisé	16
CHAPITRE 1 — Contexte théorique.....	17
Les forces des jeunes mises de l’avant.....	17
Le développement positif ; théories et modèles	18
<i>L’apprentissage socio-émotionnel</i>	19
<i>Les 40 atouts développementaux</i>	20
<i>Les 15 construits du DP</i>	21
<i>La théorie des six compétences du DP</i>	22
Connaissances actuelles sur le développement positif des adolescents issus de l’immigration en milieu défavorisé.....	24
Facteurs contribuant au développement positif.....	26
Les organismes communautaires jeunesse	27
Les organismes communautaires de lutte au décrochage (OCLD)	27
Diapason-Jeunesse	28
Synthèse des études antérieures	29
Portrait actuel des retombées perçues de la fréquentation d’un organisme communautaire chez les adolescents issus de l’immigration en milieu défavorisé, selon la théorie du DP	29
Recension des caractéristiques favorisant le DP selon les adolescents issus de l’immigration en milieu défavorisé fréquentant un organisme communautaire	32

Forces et limites des connaissances actuelles	34
Objectif général et objectifs spécifiques	36
CHAPITRE 2 — Méthodologie.....	37
Approche méthodologique et méthodes d’entrevues	37
Procédure.....	37
Participants	39
Stratégie d’analyse	40
CHAPITRE 3 — Résultats.....	42
Retombées perçues, pratiques des intervenants et facteurs organisationnels.....	42
Confiance	42
<i>Différences générationnelles</i>	45
Connexion	46
<i>Différence générationnelle</i>	48
Compétence	48
Caractère.....	52
Contribution	53
Élaboration de l’infographie visant à sensibiliser les intervenants aux besoins des adolescents	54
CHAPITRE 4 — Discussion.....	55
Les retombées perçues de la fréquentation de l’OCLD face aux défis supplémentaires des adolescents issus de l’immigration en milieu défavorisé	55
Pratiques favorisant potentiellement le développement positif.....	59
Différences générationnelles	64
La contribution des adolescents issus de l’immigration à l’amélioration des pratiques	66
Forces, limites et implications pour la recherche future	67
Implication pour la pratique	71
CONCLUSION	74
Références	75
Annexes.....	92
Annexe 1	92
Annexe 2	96

Liste des abréviations

DP : Développement positif

IMSE : Indice de milieu socio-économique

OCLD : Organisme communautaire de lutte au décrochage

SEL : Social Emotional Learning

Remerciements

Je remercie sincèrement Kristel Tardif-Grenier, ma directrice de recherche. Ta patience, tes encouragements, ton écoute et ta rigueur m'ont accompagnée tout au long de ce parcours et ont rendu possible l'aboutissement de ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent également à Christine Gervais pour l'accès au terrain de recherche, de même que pour le soutien financier apporté à ce projet.

Je souhaite également remercier les membres de l'organisme communautaire ayant participé à cette étude. Merci aux adolescents qui ont accepté de partager leur expérience, contribuant de manière essentielle à la richesse de ce projet.

Je remercie chaleureusement ma famille et mes amis pour leur présence constante. Leur soutien moral a été un pilier précieux durant la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je souhaite souligner l'apport de toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce projet.

Merci!

Résumé

Le nombre de personnes immigrantes au Québec est en hausse, et une proportion importante d'entre elles sont des adolescents. En raison de leur parcours migratoire, ces jeunes vivent des défis supplémentaires durant une période déjà marquée par de nombreux changements. Malgré cela, ils peuvent connaître un développement positif, défini par Lerner (2005) comme l'acquisition de six compétences clés : confiance, compétence, caractère, contribution, connexion et souci des autres. Les organismes communautaires constituent des milieux propices pour favoriser ce développement, mais peu d'études se sont penchées sur la manière dont les organismes communautaires de lutte au décrochage soutiennent le développement positif d'adolescents issus de l'immigration vivant en contexte défavorisé, particulièrement selon leur propre perception. Cette étude vise donc à documenter l'expérience d'adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé et à identifier les retombées perçues de leur fréquentation d'un organisme communautaire en persévérance scolaire ainsi que les pratiques et activités qui y contribuent. Des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès de dix jeunes âgés de 13 à 14 ans (6 filles et 4 garçons), dont sept jeunes immigrants et trois jeunes de deuxième génération. Les données ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique. Les résultats suggèrent que les jeunes perçoivent des retombées positives, particulièrement en ce qui concerne les dimensions de la compétence, de la confiance et de la connexion. Ils rapportent une amélioration de leurs résultats scolaires et de leurs méthodes de travail, une augmentation dans la quantité et la qualité de leurs relations avec les pairs, ainsi qu'une augmentation de leur confiance en leurs capacités scolaires et sociales. Ces retombées sont attribuées aux activités variées offertes par l'organisme ainsi qu'aux compétences interpersonnelles des intervenants.

Mots clés : adolescents, immigration, défavorisation, développement positif, organismes communautaires

INTRODUCTION

Un portrait de l'immigration au Québec

Le Canada fait face à des enjeux tels qu'une population vieillissante et un manque de main-d'œuvre dans plusieurs domaines. Pour répondre à ces défis, le Canada se tourne entre autres vers l'immigration internationale afin de favoriser la croissance économique et démographique (Gouvernement du Canada, 2022 ; ministère d'immigration, réfugiés et citoyenneté Canada [IRCC], 2021). Il est donc primordial de s'intéresser aux populations immigrantes qui sont bien présentes et amenées à croître. Le nombre de personnes immigrantes admises au Québec est considérable et est amené à croître au fil du temps. En effet, en 2024, le Canada a accueilli 483 640 nouveaux résidents permanents, dont 59 500 se sont établis au Québec, ce qui en fait la deuxième province canadienne ayant reçu le plus grand nombre de nouveaux résidents permanents, derrière l'Ontario (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada [IRCC], 2025; Institut de la statistique du Québec, 2025).

Or, souvent considérées comme un groupe homogène, les populations immigrantes sont constituées de sous-groupes présentant chacun leurs particularités. Au Québec, il existe différentes catégories d'immigration, soit l'immigration économique, le regroupement familial, l'immigration des réfugiés, en plus de celle des autres personnes immigrantes (ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2020). La première catégorie, l'immigration économique, est tributaire d'un processus de sélection selon des critères liés à une activité économique, comme avoir un emploi, gérer une entreprise ou investir (Immigration et communautés culturelles — Québec, 2011 ; statistique Canada, 2022b). En ce qui concerne la catégorie du regroupement familial, elle représente les personnes qui immigreront dans le but de rejoindre un membre de leur famille proche résidant au Québec (Statistique Canada, 2022b).

Ensuite, les personnes réfugiées dont le statut est officiellement reconnu par le Canada craignent d'être persécutées dans leur pays d'origine en raison de leur race, de leur religion, de leur nationalité, de leur appartenance à un groupe social particulier ou de leurs opinions politiques (Statistique Canada, 2022b). Ce statut doit être reconnu par la Commission de l'immigration et du statut de réfugié du Canada (gouvernement du Québec, 2024). Enfin, la catégorie des autres personnes immigrantes est constituée de plusieurs catégories de personnes accueillies pour des motifs humanitaires ou d'intérêt public (MIFI, 2020). Celle-ci s'applique lorsqu'aucun programme d'immigration ne correspond à la situation de la personne et qu'elle estime être en danger dans son pays d'origine (Services d'immigration DJP du Québec, s. d.).

Toutes catégories confondues, à leur arrivée au Québec, une grande proportion de nouveaux arrivants s'installe dans la région de Montréal (IDQ, 2023). Ainsi, selon le recensement de 2021, soit les données les plus récentes à disposition, 33,4 % de la population de l'île de Montréal était née à l'étranger (Statistique Canada, 2022a). Toutefois, une augmentation du pourcentage de personnes immigrantes au sein d'autres villes du Québec est observée (ISQ, 2023). Par exemple, à Laval, le pourcentage de la population immigrante est passé de 25 % en 2011 à 32 % en 2021 (Statistique Canada, 2022c).

Les jeunes constituent une proportion importante de la population immigrante. En effet, selon les données les plus récentes disponibles, en 2022, 68 % des élèves du secteur public de l'île de Montréal étaient issus de l'immigration, c'est-à-dire nés à l'étranger ou ayant au moins un de leurs parents né à l'étranger, et cette proportion augmente chaque année (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal, 2023). Du côté de Laval, en 2022, 70 % des élèves inscrits dans les écoles primaires et secondaires du Centre de services scolaire (CSS) sont issus de l'immigration (Centre de services scolaire de Laval, 2022).

Parmi les adolescents issus de l'immigration, il y a des jeunes qui ont immigré (première génération), mais il y a également des jeunes qui sont nés au Canada, dont au moins un parent est né à l'étranger (deuxième génération). Cette distinction générationnelle implique un vécu différent et des besoins distincts. En effet, l'étude de Mc Andrew et Ledent (2012) repose sur des analyses quantitatives de données scolaires administratives québécoises. Elle compare des élèves issus de l'immigration selon leur statut générationnel (première, deuxième et troisième génération ou plus). Les résultats montrent que, comparativement aux élèves de troisième génération ou plus, les jeunes de première génération sont davantage susceptibles de se retrouver en situation de défavorisation socioéconomique, d'accumuler un retard scolaire et d'avoir besoin de soutien linguistique. Des résultats similaires sont observés dans l'étude d'Archambault et al. (2017), qui repose également sur des analyses quantitatives comparant ces trois mêmes groupes d'élèves. Ainsi, en comparaison aux élèves de troisième génération, les jeunes de première génération se distinguent notamment par des relations plus positives avec l'école et les enseignants, tandis que les jeunes de deuxième génération tendent à rapporter davantage de difficultés scolaires et de conflits dans leurs relations avec les enseignants (Archambault et al., 2017). Dans la présente étude, l'expression *adolescents issus de l'immigration* renvoie aux adolescents de première et de deuxième génération.

L'adolescence, une période de changement

Les défis des adolescents

L'adolescence est marquée par d'importants changements biologiques, psychologiques, cognitifs et sociaux, lesquels s'accompagnent de multiples défis (Bariaud, 2012). D'abord, au niveau biologique, les adolescents vivent une transformation physique due à la puberté qui peut apporter questionnements et parfois anxiété (Cloutier et Drapeau, 2015). De plus, les

modifications liées à l'apparence physique rendent les jeunes plus sensibles au regard des autres, ce qui a un effet sur la perception de leur image corporelle et sur leur estime de soi (Harter, 2012). Ensuite, il faut souligner que certains défis qui se présentent aux adolescents se rapportent au développement de leur autonomie. En effet, ils doivent alors apprendre à être indépendants et à prendre des décisions de manière responsable, tout en étant en harmonie avec eux-mêmes et leur environnement (Cloutier et Drapeau, 2015). Au plan social, survient également un changement quant aux relations avec les pairs et avec les parents. Les relations avec les pairs deviennent plus importantes, plus complexes et impliquent souvent plusieurs catégories (p. ex. meilleurs amis, amis, relations amoureuses) (Titzmann et Juang, 2017). Au sein de la famille, l'autonomie et l'attachement sont redéfinis entre les parents et l'adolescent. Ce dernier a généralement plus de liberté et plus de responsabilités (Titzmann et Juang, 2017). Finalement, le développement de l'autonomie implique également la capacité de réguler ses émotions de manière autonome. Toutefois, l'adolescence se caractérise par une amplification des expériences émotionnelles, tant positives que négatives, ce qui représente un défi en termes de régulation émotionnelle (Bariaud, 2012 ; Lannegrand-Willems, 2017).

Les défis supplémentaires des adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé

En plus des défis mentionnés plus haut, les jeunes de première et de deuxième génération et leur famille sont plus susceptibles de vivre dans un contexte de défavorisation socioéconomique. De plus, les données suggèrent qu'une immigration plus récente est associée à une plus grande probabilité de vivre en situation de défavorisation (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal, 2023). La défavorisation socioéconomique peut avoir des répercussions sur le logement, l'emploi, l'exercice du rôle parental, l'accès aux services essentiels,

la satisfaction des besoins de base ainsi que le rapport aux institutions. Un tel contexte est également susceptible d'influencer l'expérience scolaire des jeunes (Millet et Thin, 2006). À ces conséquences peuvent s'ajouter des défis propres au parcours migratoire. En effet, les familles immigrantes peuvent notamment faire face à des obstacles liés à l'intégration au marché du travail, à une connaissance limitée du français ou encore à la discrimination (Gouvernement du Québec, 2007). Lorsque ces réalités se conjuguent à un contexte de défavorisation, elles sont susceptibles d'accentuer les vulnérabilités auxquelles les adolescents issus de l'immigration sont exposés. Par ailleurs, les adolescents issus de l'immigration vivant en milieu défavorisé sont plus susceptibles de fréquenter une école où une forte proportion des élèves est également en situation de défavorisation. Au Québec, c'est l'indice de milieu socioéconomique [IMSE] qui permet d'estimer le niveau de défavorisation des écoles. L'IMSE est constitué de deux variables, soit la non-scolarisation de la mère (absence de diplôme, de certificat ou de grade) et l'absence d'activité des parents sur le marché du travail. L'IMSE d'une école correspond donc à la moyenne des IMSE des élèves qui fréquentent l'école. Les écoles publiques du Québec sont classées selon leur rang décile. Le rang 1 comprend les écoles dont la population est la plus favorisée et le rang 10, celles accueillant principalement des élèves de milieux plus défavorisés. En fait, les écoles situées en milieu défavorisé ont un rang décile de 7, 8, 9 ou 10 (Gouvernement du Québec, 2025a ; gouvernement du Québec, 2025b).

Ensuite, les adolescents issus de l'immigration vivant en milieu défavorisé font également face à des défis accrus pouvant potentiellement interférer avec leur réussite éducative. Certains défis découlent directement du contexte migratoire, et leurs conséquences peuvent être exacerbées lorsque l'adolescent vit en situation de défavorisation. Par exemple, chez les adolescents immigrants de première génération, le passage par la classe d'accueil et le « déclassement » scolaire peuvent entraîner un retard scolaire ayant des répercussions sur leur

trajectoire scolaire et sociale (Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008). Aussi, en raison d'une maîtrise parfois limitée de la langue d'enseignement, certains adolescents issus de l'immigration, qu'ils soient de première ou de deuxième génération, peuvent être plus à risque de rencontrer des difficultés scolaires, notamment dans les disciplines où les compétences langagières occupent une place importante (Mc Andrew et al., 2009). Pui, dans l'étude de Kanouté et al. (2016), les participants sont 32 élèves issus de l'immigration, âgés de 8 à 16 ans, fréquentant principalement des écoles primaires montréalaises situées en milieu défavorisé. Parmi eux, 22 sont des immigrants de première génération et 10 de deuxième génération. Les auteurs mettent en évidence les défis liés à leur expérience socioscolaire en contexte de défavorisation. Ces difficultés peuvent être amplifiées lorsque les familles disposent de moins de ressources pour soutenir le parcours scolaire de leurs jeunes et pour compenser certains obstacles, notamment par le recours à des services complémentaires comme le tutorat. Ainsi, la combinaison des défis associés à l'immigration et aux conditions socioéconomiques défavorables peut accentuer les obstacles rencontrés par ces adolescents dans leur cheminement scolaire (Kanouté et al., 2016).

De plus, la disparité entre la culture scolaire du pays d'origine et celle du pays d'accueil, notamment en ce qui concerne les normes, les valeurs et les pratiques scolaires, peut engendrer des écarts entre les attentes de la famille et celles de l'école. Ces écarts peuvent également être influencés par une situation de défavorisation (Hauser-Cram et al., 2003 ; Padilla, 2006). Chez les adolescents immigrants de première génération, ces différences peuvent représenter un défi additionnel, alors que les jeunes et leurs familles doivent s'approprier le fonctionnement et les attentes du système scolaire du pays d'accueil (Kanouté, 2006 ; Kanouté et al., 2009). Dans l'étude de Kanouté et al. (2009), les participants sont des élèves immigrants du secondaire, dont la majorité avait fréquenté une classe d'accueil, ce qui témoigne d'un parcours migratoire récent ou d'une arrivée au Québec durant leur scolarité.

Aussi, l'un des facteurs influençant la réussite scolaire est le niveau d'implication des parents dans le parcours éducatif de leur enfant. Cette implication peut être plus difficile pour les familles vivant en contexte de défavorisation en raison, entre autres, du manque de temps, d'horaires de travail incompatibles avec ceux de l'école, d'une compréhension limitée des attentes scolaires ou encore d'un faible niveau de scolarité des parents (Kanouté, 2006). Pour les familles immigrantes de première génération, ces défis peuvent être accentués lorsque les parents doivent également composer avec une connaissance limitée de la langue d'enseignement ou du fonctionnement du système scolaire québécois (Benoit et al., 2009 ; Kanouté et al., 2009). Ainsi, lorsque les réalités migratoires et la défavorisation socioéconomique se conjuguent, les obstacles susceptibles d'influencer le parcours scolaire des adolescents peuvent être amplifiés.

Finalement, bien que le fait de conjuguer avec plusieurs systèmes de valeurs puisse constituer une source d'enrichissement, le processus de construction d'une identité ethnique positive (c'est-à-dire un sentiment d'appartenance à son groupe ethnique, accompagné d'une perception positive de cette appartenance) peut représenter un défi pour les adolescents issus de l'immigration vivant en contexte de défavorisation (Phinney, 1992). En effet, les adolescents issus de l'immigration de première et de deuxième génération doivent, en plus de construire leur identité personnelle, réfléchir à leur identité ethnique et aux différentes appartenances culturelles qui composent leur parcours. Cette démarche peut susciter des questionnements quant aux cultures auxquelles ils s'identifient et à la manière dont ils souhaitent intégrer les valeurs associées à leur culture d'origine et celles de la société d'accueil (Cloutier et Drapeau, 2015). Il importe de souligner qu'il ne s'agit pas d'un choix dichotomique ; le jeune a la possibilité de construire son identité à travers les valeurs de son pays d'origine et celles du pays d'accueil.

Les forces des adolescents

Certains changements qui surviennent à l'adolescence favorisent le développement de nouvelles capacités. Au plan cognitif, selon Piaget, l'une des acquisitions les plus significatives est le développement de la pensée formelle. Celle-ci permet aux adolescents de raisonner en dehors du monde réel, soit de formuler des hypothèses, de tester leur véracité et d'en tirer des conclusions appropriées (Larivée, 2007). Le développement cognitif à l'adolescence comprend également une amélioration des fonctions exécutives. Cela implique une meilleure capacité de mémorisation, un traitement de l'information plus rapide, l'élaboration de nouvelles stratégies de résolution de problème ainsi que la planification et l'organisation de tâches complexes (Cloutier et Drapeau, 2015). De plus, grâce à sa capacité à envisager des concepts abstraits, l'adolescent développe sa capacité de penser à la pensée, ce qui constitue la métacognition. Il est ainsi capable d'analyser sa propre activité mentale, et cela, de manière plus sophistiquée que durant l'enfance. (Moshman, 2011). Cette nouvelle capacité se développe également dans le cadre des relations interpersonnelles et elle fait référence à la cognition sociale. Effectivement, à l'adolescence, il y a une amélioration de la compréhension du point de vue de l'autre, de sa pensée et de ses sentiments. L'adolescent prend conscience de sa propre perspective, de celle des autres et de l'écart entre les deux, en raison d'interprétations différentes (Vetter et al., 2013).

Au plan moral, des étapes importantes sont également franchies à l'adolescence. En effet, selon les six stades du développement moral de Kohlberg, l'adolescent passe du premier au deuxième niveau de jugement, soit de la morale préconventionnelle à la morale conventionnelle. La distinction entre ces deux niveaux réside dans le fait que le fondement du jugement ne varie plus seulement en fonction du groupe d'appartenance, mais également en fonction de l'ensemble de la société, de ses règles et de ses lois (Cloutier et Drapeau, 2015 ; Lehalle et al., 2004).

Les forces des adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé

Les adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé sont typiquement étudiés sous l'angle de leurs difficultés, mais il importe de souligner que ces derniers manifestent également des forces. D'abord, bien que la maîtrise de la langue du pays d'accueil puisse être un défi, les jeunes issus de l'immigration sont éventuellement en mesure de la maîtriser. Celle-ci s'ajoute alors à une langue déjà connue, voire aux langues, ce qui rend ces adolescents plurilingues, donc ayant des compétences dans plus d'une langue. Le plurilinguisme a des effets positifs cognitifs, sociaux, académiques, mais aussi familiaux (Orellana, 2009). De plus, certains adolescents immigrants de première génération peuvent manifester de l'optimisme quant à leur avenir, notamment en raison des possibilités perçues dans le pays d'accueil. Pour plusieurs jeunes et leurs parents, le pays d'accueil est perçu comme rempli d'espoir et de possibilités pour leur avenir. Certains d'entre eux y voient l'occasion d'avoir une meilleure carrière, d'acheter une voiture ou une maison, et même d'apprendre à lire et à écrire, chose qu'ils ne pouvaient pas toujours faire dans leur pays d'origine (Nunn et al., 2014 ; Stewart, 2017). Finalement, les adolescents ayant vécu une expérience migratoire, principalement ceux de première génération, possèdent souvent une connaissance du monde et de différentes réalités culturelles liée à leur parcours entre plusieurs contextes socioculturels. Cette expérience peut contribuer au développement d'une perspective culturelle unique et influencer leur manière de comprendre le monde (Campano & Ghiso, 2011). Ces études soulignent donc que, malgré les défis liés à l'adolescence et les défis supplémentaires auxquels les adolescents issus de l'immigration font face, ces derniers présentent également des forces sur lesquelles il importe de miser pour favoriser leur bon développement.

CHAPITRE 1 — Contexte théorique

Les forces des jeunes mises de l'avant

L'étude scientifique de l'adolescence comme période développementale s'est amorcée selon une approche déficitaire et biologique (Hall, 1904 ; Steinberg et Lerner, 2004). En effet, Hall (1904) concevait que l'adolescence est une période de tempête et de stress, caractérisée par un bouleversement inévitable. S'inspirant de ces premières études, pendant plusieurs années, les recherches portant sur les jeunes reposaient sur leurs comportements problématiques et sur l'exploration de leurs pathologies, soit une tendance mentionnée dans les études de Benson et al. (2007), Damon (2004) et Santos (2022).

Au courant des années 70, une nouvelle phase de l'étude sur les adolescents émerge (Steinberg et Lerner ; 2004). Celle-ci se distingue par un intérêt nouveau pour la diversité, l'application de la science aux problèmes rencontrés dans la vie et la plasticité développementale. Ce dernier concept considère le développement comme étant le résultat de l'interaction entre un jeune et son environnement (famille, école, institutions, culture) et il prend racine dans la perspective écosystémique de Bronfenbrenner. Effectivement, le développement de l'adolescent est maintenant étudié en tenant compte des caractéristiques individuelles du jeune, de son environnement et de l'interaction entre les deux (Bronfenbrenner, 1979 ; Lerner, 2005). De plus, des chercheurs ont commencé à s'intéresser aux caractéristiques positives des adolescents, plutôt que de se centrer sur la prévention de leurs comportements problématiques ou sur les défis auxquels ils font face (Damon; 2004; Lerner et al., 2005 ; Santos, 2022 ; Weichold & Silbereisen, 2012), marquant ainsi l'émergence de l'étude du développement positif (DP) chez les adolescents (*positive youth development - PYD*) (Lerner et al., 2005 ; Steinberg et Lerner, 2004).

Cette nouvelle conception du développement à l'adolescence prend racine, entre autres, dans la psychologie communautaire (Lerner, 2005). Celle-ci émet une critique du modèle médical qui met de l'avant une prévention secondaire et tertiaire, plutôt que de mettre l'emphasis sur une prévention primaire. Alors, le traitement des stades ultérieurs d'une problématique est favorisé au lieu d'intervenir sur le développement de capacités et de compétences visant à prévenir l'émergence des comportements problématiques (Trickett, 1996). Effectivement, le DP implique que l'étude du développement peut être axée sur la promotion des résultats souhaités et pas uniquement sur la prévention des comportements non désirés (Lerner, 2005). De cette manière, il devient alors possible d'identifier les éléments à favoriser afin que la trajectoire développementale des adolescents soit saine et qu'ils deviennent des citoyens épanouis et engagés (Damon, 2004; Steinberg & Lerner, 2004). Même si une vision déficitaire de l'adolescence domine encore la recherche sur cette période développementale, le DP a depuis donné lieu à un courant d'étude de l'adolescence qui est centré sur l'identification et le déploiement des capacités des jeunes ainsi que les facteurs de protection, qu'ils soient individuels ou familiaux (Shek et al., 2019). Il existe ainsi plusieurs théories, modèles et approches visant à conceptualiser, mesurer et promouvoir cette nouvelle manière d'étudier l'adolescence (Sesma et al., 2005 ; Taylor et al., 2017).

Le développement positif ; théories et modèles

Malgré les spécificités de chaque théorie et modèle s'inscrivant dans le courant du DP, ces derniers présentent des fondements communs. En effet, ils mettent l'emphasis sur les forces des jeunes, la plasticité du développement humain et l'interaction entre les ressources internes (liées à la personne) et les ressources externes (liées à son environnement) (Lerner, 2005 ; Steinberg et Lerner, 2004). Ces théories et modèles soutiennent que le développement de

capacités d'adaptation chez l'adolescent émerge lorsque l'interaction entre les ressources internes et externes favorise le bien-être (Lerner, 2005). Ci-dessous seront présentés les principaux modèles qui s'inscrivent sous les principes du DP, soit les 40 atouts développementaux, les 15 construits du DP, l'apprentissage socio-émotionnel et la théorie des six compétences du DP (Shek et al., 2019).

L'apprentissage socio-émotionnel

L'apprentissage socio-émotionnel (Social Emotional Learning - SEL) est un modèle ayant vu le jour à la fin des années 90. Ce modèle définit la compétence sociale et émotionnelle comme la capacité d'un adolescent à comprendre, gérer et exprimer les enjeux sociaux et émotionnels qu'il vit (Beaumont et Boissonneault, 2023). Lorsqu'il le fait de manière adaptée, cela lui permet de développer une identité saine, d'établir et d'entretenir des relations avec les autres, de prendre des décisions responsables et d'atteindre ses objectifs (Collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL), s.d.; Elias, 1997). Le modèle du SEL identifie donc des compétences essentielles dans la promotion du fonctionnement social et émotionnel chez les adolescents et elles sont conceptualisées en cinq domaines, soit la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable (CASEL, s.d. ; Shek et al. 2019). Puis, les interventions découlant de ce modèle touchent à la fois les adolescents et leur environnement. En effet, les interventions du SEL visent à la fois les jeunes, pour renforcer leurs compétences personnelles, et leur environnement scolaire, afin de créer un climat favorable au développement et à la mise en pratique de ces compétences (Elias, 1997 ; Shek et al., 2019 ; Zins et al., 2007).

Le modèle du SEL s'avère pertinent puisque la compétence socio-émotionnelle est un élément important à considérer dans le développement des jeunes, car elle implique la reconnaissance, la compréhension et la gestion des émotions (Laurent et Ensink, 2017). Toutefois, ce modèle se concentre sur le développement d'une seule compétence. Par conséquent, son utilisation ne permet pas de considérer simultanément plusieurs sphères du développement des jeunes. De plus, il est principalement utilisé dans un contexte scolaire, ce qui limite la compréhension du développement de la compétence socio-émotionnelle dans les autres milieux fréquentés par le jeune, tels que le milieu familial et les organismes communautaires.

Les 40 atouts développementaux

Le cadre théorique des atouts développementaux est fondé sur la combinaison de la perspective écosystémique (caractéristiques de l'environnement, ressources externes) et des capacités individuelles (compétences personnelles, ressources internes). Ce cadre est guidé par l'hypothèse que les ressources internes et externes sont des éléments dynamiques, interconnectés et qui, ensemble, préviennent l'émergence de facteurs de risque et favorisent l'épanouissement (Benson et al., 2007). Les ressources individuelles et environnementales ont été définies comme des « atouts développementaux ». Selon ce cadre, on compte 40 atouts développementaux bénéfiques pour le développement positif des jeunes, soit 20 atouts internes et 20 externes (Benson, 2003). D'une part, les atouts internes font référence aux traits positifs d'une personne et ils sont divisés en quatre catégories, soit l'engagement envers l'apprentissage, les valeurs positives, les compétences sociales et l'identité positive. D'autre part, les atouts externes se rapportent aux caractéristiques positives des différents systèmes de socialisation fréquentés par le jeune (p. ex. famille, école, quartier, etc.). Ceux-ci sont également répartis en quatre catégories, soit le soutien, le pouvoir d'agir, les limites et les attentes ainsi que l'utilisation constructive du

temps (Benson, 2003 ; Scales et al., 2006 ; Shek et al., 2019). Alors, selon ce modèle, les jeunes ayant un plus grand nombre d'atouts développementaux devraient démontrer un développement plus positif (Scales et al., 2006).

Bien que ce modèle permette d'identifier plusieurs atouts favorisant le développement positif des adolescents, le nombre d'atouts développementaux s'élevant à 40 pourrait être un frein à son utilisation. Effectivement, le modèle implique un grand nombre de concepts à identifier et à comprendre, ce qui pourrait occasionner une lourdeur dans l'explication, l'application et l'évaluation de celui-ci.

Les 15 construits du DP

Des chercheurs ont proposé une définition opérationnelle du développement positif chez les jeunes élaborée sur la base d'une recension des écrits et d'une consultation de plusieurs partenaires, soit des experts sur le sujet et des membres d'une équipe d'évaluation des programmes DP (Catalano et al., 2004 ; Shek et al., 2019). Cette définition s'articulant en 15 construits est le plus souvent mobilisée dans le cadre de l'évaluation des programmes d'intervention visant à favoriser le DP, afin de vérifier que ces derniers permettent effectivement le développement positif des jeunes. Les construits comprennent, entre autres les relations sociales, la compétence morale, l'autodétermination et la compétence cognitive (Catalano et al., 2004 ; Shek et al., 2019).

En raison de leur contexte d'utilisation, soit l'évaluation de programmes, les 15 construits du DP présentent une limite liée due au nombre élevé de critères à considérer, d'autant plus que certaines de ces dimensions se chevauchent. Alors, en regroupant certains critères par souci de parcimonie, leur nombre serait réduit, ce qui faciliterait la compréhension et l'utilisation du modèle.

La théorie des six compétences du DP

La structure factorielle de la théorie des six compétences du DP a été validée empiriquement dans le cadre de la première vague de données d'une étude américaine longitudinale menée auprès de 1 700 adolescents américains d'origines diverses (Lerner, 2005). Effectivement, cette étude a permis de faire ressortir les cinq compétences du DP, auxquelles une sixième compétence, la contribution, s'est par la suite ajoutée (Lerner et al., 2005).

Selon la théorie des six compétences du DP, l'épanouissement est défini comme étant le résultat du développement de cinq attributs (ou compétences), soit la compétence, la confiance, la connexion, le souci des autres et le caractère. La compétence fait référence à la perception positive de ses habiletés dans le domaine social (compétences relationnelles), académique (résultats scolaires, motivation scolaire, participation en classe, méthode de travail) et cognitif (capacités cognitives, comme la prise de décision) (Jelicic et al., 2007). Elle se définit également par la capacité du jeune à faire face aux défis et aux différents stressseurs qui se présentent à lui (Lerner, 2009). La confiance se traduit par une estime de soi positive, soit une vision satisfaisante de sa propre valeur ou une croyance en sa capacité à réussir dans un domaine (Jelicic et al., 2007 ; Lerner, 2009). Par exemple, cet attribut comprend le sentiment de confiance dans les interactions sociales et au niveau académique. Pour ce qui est de la connexion, il s'agit de la qualité des relations que le jeune entretient avec sa famille, ses amis et les autres personnes des milieux qu'il fréquente (p. ex. les enseignants, les intervenants) (Ahn et al., 2023 ; Lerner, 2009). Pour bénéficier au développement, ces liens doivent impliquer des échanges bidirectionnels, où les deux parties contribuent à la relation (Jelicic et al., 2007). Ensuite, le souci des autres se reporte à la capacité d'empathie et de sympathie envers les autres, soit la capacité d'avoir des inquiétudes pour les autres et de se sentir désolé pour leur détresse (Jelicic et al., 2007). Puis,

s'ajoute à cela le désir d'aider les autres en leur offrant du soutien et en les encourageant à s'améliorer (Tardif-Grenier et al., 2023). En ce qui a trait au caractère, il se définit par le développement et la manifestation de valeurs personnelles internalisées. Il fait aussi référence au respect des normes sociétales (Ahn et al., 2023 ; Jellicic et al., 2007 ; Lerner, 2009). Ultimement, lorsque l'adolescent développe ces attributs, il est susceptible de développer une sixième compétence, soit la contribution. Celle-ci se traduit par l'engagement à contribuer activement à la société et à sa communauté (Jellicic et al., 2007 ; Lerner, 2005).

L'une des critiques associées à la théorie des six compétences du DP est la place que prend le développement positif personnel, au détriment de la justice sociale (p. ex. iniquité sociale, oppression) et de la culture ainsi que de leur effet sur le développement de certaines communautés désavantagées, notamment les jeunes afro-américains (Ortega-Williams et Harden, 2022). Certaines études soulèvent également qu'il y a un manque de représentativité des adolescents issus de l'immigration dans l'échantillon qui a servi à élaborer cette théorie, ce qui limite son potentiel de généralisation, compte tenu des défis supplémentaires auxquels ces jeunes font face (Lerner et al., 2005 ; Lerner et al. 2017 ; Spencer et Spencer, 2014). Effectivement, les échantillons typiques des études portant sur le DP comprennent des jeunes issus des communautés blanches de la classe moyenne (Spencer et Spencer, 2014).

En revanche, le fait de s'intéresser au développement positif des jeunes ne signifie pas un relâchement des interventions visant à favoriser la justice sociale. Étant donné que la théorie des six compétences du DP tient compte de l'environnement dans lequel le jeune évolue, il est possible d'identifier les différents enjeux sociaux auxquels le jeune fait face, puis de cibler les interventions à mettre en place afin de favoriser le développement positif des jeunes dans de tels contextes (Lerner et al., 2021).

Connaissances actuelles sur le développement positif des adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé

L'étude sur le développement positif des adolescents concerne tous les jeunes, incluant les adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé. Comme mentionné, ces derniers sont souvent étudiés au regard des défis qu'ils présentent, tendance qui peut leur porter préjudice. En effet, certaines difficultés rencontrées par ces adolescents peuvent être liées aux défis normaux de l'adolescence ou aux conditions socioéconomiques dans lesquelles ils vivent (Berry et al., 2006). Toutefois, les études ne s'attardent pas toujours au contexte dans lequel s'inscrivent leurs difficultés, ce qui peut porter à croire que toutes les difficultés qu'ils rencontrent sont causées par leur statut d'immigrant. Cependant, même si les adolescents issus de l'immigration sont plus susceptibles de vivre dans des circonstances défavorables (p. ex. situation de défavorisation, racisme systémique, inégalités sociales, éducatives, de santé et de sécurité), il demeure qu'ils manifestent de nombreuses forces et il s'avère important de les souligner. Cette perspective rejoint les travaux portant sur les adolescents issus de l'immigration, qui soulignent également l'importance d'une approche centrée sur les forces et la résilience, malgré les défis associés aux contextes migratoires (Lerner et al., 2021; Motti-Stefanidi & Masten, 2013).

D'abord, la manifestation des six compétences du DP peut prendre différentes formes chez les adolescents issus de l'immigration. En effet, comme mentionné dans une étude menée auprès d'adolescents afro-américains issus de ménages à faible revenu, les jeunes ayant un niveau d'identité ethnique plus élevé ont démontré avoir une estime de soi significativement élevée, élément se rapportant au développement de la confiance (Travis Jr. et Leech, 2014). L'identité ethnique se définit, entre autres, par la connaissance de l'histoire et des normes culturelles de son groupe ethnique, la participation à des activités partagées et le sentiment de fierté par rapport à

son groupe ethnique (Phinney, 1992). De plus, le développement de cette identité se fait notamment via la transmission de connaissances et de valeurs entre les parents (ou adultes significatifs) et les adolescents, ce qui s'apparente au développement de la connexion (Kerpelman et al., 2008). En effet, comme relevé dans une étude longitudinale faite auprès de 378 adolescents afro-américains en milieu défavorisé, les relations positives entre les jeunes et les adultes de leur communauté exercent une grande influence sur le développement de leur épanouissement (Murry et al. ; 2014). Par exemple, cela peut favoriser l'émergence d'un sentiment d'appartenance à la communauté. En plus de faire référence au développement de la connexion, une étude menée auprès d'adolescents afro-américains révèle qu'il y a une relation significative entre l'appartenance à la communauté et l'empathie, élément pouvant s'apparenter au souci des autres dans le DP (Humphries & Jagers, 2009).

Puis, pour ce qui est de la contribution, elle est définie par l'engagement civique (activité visant à aider la communauté individuellement ou via un organisme communautaire) et politique (p. ex. assister à une manifestation, s'informer sur l'actualité dans les journaux ou sur Internet) manifesté par les adolescents issus de l'immigration (Jensen, 2010). En effet, comme mentionné dans une étude américaine comparant les modèles d'engagement civique des jeunes non immigrants et ceux issus de l'immigration, ces derniers ont tendance à s'impliquer dans des activités civiques étant liées à leur communauté ethnique plutôt qu'à un niveau national (Stepick et al., 2008). Leurs compétences linguistiques et multiculturelles sont notamment un atout important puisqu'elles leur permettent, entre autres, d'aider d'autres personnes immigrantes. De plus, cette même étude ainsi qu'une autre faite auprès d'adolescents issus de l'immigration en situation de défavorisation, soulèvent que les jeunes issus de l'immigration sont enclins à s'impliquer dans des activités liées à la politique en réponse à la discrimination, à l'injustice et à la lutte contre les stéréotypes (Jensen, 2010 ; Stepick et al., 2008; Wray-Lake et Abrams, 2020).

Certes, ces données se rapportent à la définition spécifique de la contribution chez les adolescents issus de l'immigration, mais elles démontrent également le développement du caractère et de la confiance en soi (Lerner et al., 2012). Le plurilinguisme présente aussi des avantages en termes de développement cognitif, qui renvoie au développement de la compétence du modèle du développement positif (Coll et Magnuson, 1997).

Facteurs contribuant au développement positif

Le développement positif est favorisé par la présence de certains facteurs, comme la possibilité d'avoir des relations significatives entre adolescents, mais aussi entre adolescents et adultes. (Granger, 2002 ; Weichold et Silbereisen, 2012 ; Xu, 2023). Aussi, le développement du DP est favorisé dans les environnements où les adolescents ont l'occasion de vivre des expériences positives, de participer activement à différentes activités, de faire preuve de leadership et de développer des habiletés et des compétences (Benson et al., 2007 ; Granger, 2002 ; Perkins et Borden, 2003 ; Weichold et Silbereisen, 2012). Il est également important que les forces individuelles soient mises de l'avant, ainsi que l'implication des adolescents dans le processus de prise de décision (Benson et al., 2007 ; Weichold et Silbereisen, 2012). Les activités structurées après l'école (*after school programs*) sont reconnues comme étant des ressources qui regroupent les différents facteurs qui contribuent au DP (Fitzly et al., 2015 ; Weichold et Silbereisen, 2012). De manière générale, elles sont caractérisées par la présence d'une structure et de règlements clairs, d'objectifs précis, d'un adulte responsable et par la participation active des adolescents (King et al., 2003). Au Québec, les organismes communautaires font partie des milieux qui proposent ce type d'encadrement, ce qui fait d'eux des lieux pouvant favoriser le développement positif.

Les organismes communautaires jeunesse

Au Québec, les organismes communautaires œuvrant auprès des adolescents sont nombreux et ils utilisent l'approche globale comme stratégie d'intervention. Celle-ci implique la prise en compte des différentes sphères de vie des jeunes et des divers contextes sociaux qui conduisent à l'émergence d'un comportement problématique (Guichandut, 2023). À cela s'ajoute l'utilisation de l'autonomisation (*empowerment*), soit la reconnaissance du potentiel des jeunes et de leur capacité à identifier eux-mêmes les solutions les mieux adaptées à leur situation. Il existe plusieurs catégories d'organismes communautaires, comme les maisons des jeunes, les carrefours jeunesse-emploi, les maisons d'hébergement, les écoles de la rue et les organismes communautaires de lutte au décrochage (OCLD) (Coalition Interjeunes, s. d. ; Guichandut, 2023).

Les organismes communautaires de lutte au décrochage (OCLD)

Comme leur nom l'indique, les OCLD visent à prévenir le décrochage scolaire et social. Ils proposent un accompagnement aux apprentissages et à la motivation. Par le biais de l'aide aux devoirs, les intervenants et les bénévoles visent la réussite scolaire des adolescents, tout en favorisant le développement de l'estime de soi, de l'autonomie et d'un meilleur rapport à l'apprentissage scolaire. Quant à la motivation, des activités sont organisées dans le but de stimuler l'intérêt pour les études chez les jeunes. De plus, les OCLD préconisent l'apprentissage par projet (apprentissage par le biais de réalisations concrètes), les alternatives scolaires (certains OCLD prennent le relais lorsque le cadre scolaire régulier ne convient plus aux besoins du jeune) et la mise en action (encadrement face aux études ou à l'intégration sur le marché du travail) (Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage, 2024). Le présent mémoire est d'ailleurs le résultat d'un partenariat avec Diapason-Jeunesse, un organisme communautaire favorisant la persévérance scolaire.

Diapason-Jeunesse

Situé à Laval, Diapason-Jeunesse est un OCLD, dont le mandat est de promouvoir la persévérance scolaire des adolescents rencontrant des difficultés scolaires ou qui sont à risque de décrochage, en proposant divers programmes et services, ainsi qu'un soutien individuel et des activités de groupe. L'organisation souhaite également rompre l'isolement des jeunes tout en favorisant le développement de la motivation, de l'estime de soi, de l'autonomie, de l'entraide et de l'engagement. Ainsi, deux jours par semaine, après l'école, les adolescents s'y rendent pour étudier et faire leurs devoirs. Des intervenants, des tuteurs et des bénévoles sont présents pour répondre à leurs questions. De plus, une fois par semaine, l'organisme propose des activités après les périodes d'études (p. ex. basket-ball, djembé, art, judo). Des activités et des sorties extérieures sont également organisées de manière ponctuelle. Puis, à la fin de l'année, un gala est organisé afin de souligner la persévérance et les réussites des adolescents (Diapason-Jeunesse, 2020).

Diapason-Jeunesse se trouve dans le centre-sud de Laval, à Chomedey, une zone présentant un taux de défavorisation socioéconomique parmi les plus élevé du territoire Lavallois. Les adolescents fréquentant l'organisme viennent principalement de deux écoles secondaires ayant un IMSE de 8 et 9. Aussi, au cours des dernières années, une augmentation du nombre de jeunes issus de l'immigration a été observée et ceux-ci représentent maintenant plus de la moitié des jeunes fréquentant l'organisme. Ces derniers sont principalement originaires d'Amérique du Sud, d'Afrique du Nord, d'Asie occidentale/centrale et du Moyen-Orient (Centraide du grand Montréal, 2019 ; Diapason-Jeunesse, 2024b).

Synthèse des études antérieures

Portrait actuel des retombées perçues de la fréquentation d'un organisme communautaire chez les adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé, selon la théorie du DP

À la lumière des éléments mentionnés plus haut, le présent mémoire mettra en exergue les retombées perçues de la fréquentation d'un OCLD chez les adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé, en fonction de la théorie du DP. Selon la recension des écrits réalisée aux fins du présent mémoire, les études traitant de ce sujet aboutissent à des conclusions similaires, soit que la participation des jeunes issus de l'immigration en milieu défavorisé à des activités parascolaires et à des organismes communautaires favorise le développement de leurs compétences scolaires, leurs relations sociales, leur confiance en soi et leur engagement communautaire. Il importe toutefois de souligner qu'elles n'ont pas été menées auprès de jeunes fréquentant un OCLD, ce qui peut faire en sorte que leurs conclusions ne soient pas applicables à ce contexte bien particulier. En effet, alors que certaines études ne spécifient pas dans quel milieu communautaire ont été observées les retombées, d'autres ont eu lieu dans des organismes communautaires favorisant l'intégration des personnes immigrantes, dans des organismes communautaires promouvant la justice sociale et dans le cadre d'activités parascolaires. Ces dernières sont considérées dans cette recension, puisque ce sont des milieux structurés fréquentés par des adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé, supervisés par des adultes et ayant des objectifs d'apprentissage précis, éléments s'apparentant aux organismes communautaires. Finalement, bien que les études recensées ne portent pas explicitement sur le DP des adolescents, les retombées recensées s'inscrivent malgré tout dans ce cadre.

D'abord, en ce qui concerne la dimension de la compétence, les jeunes ont perçu une amélioration de leur capacité à surmonter des difficultés scolaires et à obtenir de meilleurs résultats dans certaines matières. Ils ont également rapporté le développement d'un rapport plus positif au français, l'amélioration de leurs méthodes de travail et de leurs stratégies d'apprentissage, ainsi qu'une progression en lecture, comme le montrent deux études qualitatives québécoises menées dans des organismes communautaires visant l'intégration des personnes immigrantes (Marsolais, 2009 ; Rahm et al., 2012). De plus, une étude américaine réalisée dans ce même type d'organisme communautaire, auprès de huit adolescentes africaines, indique que, de leur point de vue, elles ont progressé dans leur apprentissage de l'anglais (Lee, 2019). Ensuite, des études qualitatives effectuées au Québec et aux États-Unis, auprès de jeunes majoritairement issus de l'immigration et vivant en milieu défavorisé, soulèvent que leur participation à une activité parascolaire leur a permis de développer un intérêt, des compétences et des connaissances face à une matière spécifique (science, mathématique), un meilleur rapport à la scolarisation, de meilleures habitudes de travail ainsi que d'augmenter leur persévérance scolaire. Plus spécifiquement, ces activités parascolaires ont eu lieu dans des établissements scolaires et comprenaient deux clubs de science, un club de mathématiques et le programme TEACH (enjeux de santé publique, développement de carrière, service communautaire). (Camras, 2004 ; Rahm et al., 2012 ; Rahm et Lepage, 2016 ; Soto-Lara et al., 2022). Aussi, dans deux études québécoises, certains jeunes âgés de 8 à 17 ans, de première et de deuxième génération, rapportent que leur fréquentation d'un organisme communautaire dont le type n'était pas précisé leur a permis de consolider les connaissances acquises à l'école, d'acquérir de nouvelles connaissances lors des sorties éducatives et d'augmenter leur motivation scolaire (Guennouni Hassani et Kanouté, 2023 ; Kanouté et al., 2016). Toutefois, bien que les participants des études soient de première et

deuxième génération, les différences générationnelles n'ont pas été relevées dans l'analyse des résultats.

En second lieu, en ce qui concerne la dimension de la connexion, deux études québécoises effectuées en milieu défavorisé auprès d'adolescents issus de l'immigration âgés de 8 à 17 ans, fréquentant un milieu communautaire dont le type n'est pas spécifié, révèlent qu'ils perçoivent ces endroits comme des espaces de socialisation permettant de rencontrer des jeunes de leur âge, d'apprendre à travailler en équipe et à gérer des conflits (Guennouni Hassani et Kanouté, 2023 ; Kanouté et al., 2016). De plus, dans deux études américaines à devis qualitatif, les adolescents issus de l'immigration soulèvent qu'ils ont développé une facilité à interagir avec les autres et à se faire des amis et ils ont renforcé leurs compétences relationnelles et culturelles en interagissant avec des intervenants d'origine ethnique diverse (Camras, 2004 ; Shiller, 2013; Soto-Lara et al., 2022). Puis, des études réalisées au Québec et aux États-Unis, dans des organismes communautaires favorisant l'intégration des personnes immigrantes, soulignent que les adolescents issus de l'immigration fréquentant ces milieux ont développé un sentiment d'appartenance et ont créé des relations significatives et positives avec les adultes et leurs pairs (Lee, 2019 ; Rahm et al., 2012).

Ensuite, par rapport à la dimension de la confiance, après avoir participé à une activité parascolaire, soit un club de science ou le programme TEACH, des adolescents issus de l'immigration mentionnent en entrevue une augmentation de leur confiance en eux, de leur estime de soi et une amélioration de leur image d'eux-mêmes (Camras, 2004 ; Rahm, 2012). De plus, dans trois études américaines, les jeunes indiquent une augmentation de leur confiance à réussir au niveau scolaire, une augmentation de leur confiance dans les interactions sociales, le développement de leur capacité à parler en public et le développement d'un sentiment d'efficacité (Lee, 2019 ; Shiller, 2013; Soto-Lara et al., 2022).

Par la suite, en ce qui a trait à la dimension du caractère, plusieurs études américaines rapportent qu'à travers leur participation à une activité parascolaire (club de science et de mathématiques, programme TEACH), les jeunes issus de l'immigration ont pu développer l'engagement, la persévérance et l'ouverture d'esprit (Camras, 2004 ; Rahm et al., 2012 ; Rahm et Lepage, 2016 ; Soto-Lara et al., 2022). De plus, l'étude se déroulant au sein d'organismes communautaires promouvant la justice sociale mentionne qu'en plus du développement de l'engagement, les jeunes ont développé un sens de la justice (Shiller, 2013). Ces organismes ont pour mission de permettre aux adolescents de développer leur capacité à trouver des solutions aux problèmes qu'ils perçoivent afin d'améliorer leurs communautés (Shiller, 2013).

Finalement, concernant la contribution, deux études qualitatives menées au Québec et aux États-Unis rapportent que les adolescents ont eu l'occasion de faire du bénévolat dans le cadre de l'activité parascolaire à laquelle ils participaient. Pour certains, cela a constitué une première expérience de bénévolat, tandis que, pour d'autres, cela leur a permis d'acquérir une nouvelle perspective sur l'implication communautaire et de développer leur sens des responsabilités (Camras, 2004 ; Rahm et al., 2016). Puis, dans une étude américaine menée au sein de deux organismes communautaires promouvant la justice sociale, des adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé, âgés de 14 à 18 ans, mentionnent que leur fréquentation de l'organisme leur a permis d'augmenter leur capacité à identifier des problèmes, à faire émerger des solutions concrètes ainsi qu'à être engagés civiquement (Shiller, 2013).

Recension des caractéristiques favorisant le DP selon les adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé fréquentant un organisme communautaire

Certaines des études recensées abordent également les caractéristiques de l'organisme communautaire ou de l'activité parascolaire favorisant l'émergence des retombées selon la

perception des adolescents (Marsolais, 2009 ; Rahm et al., 2012 ; Shiller, 2013; Soto-Lara et al., 2022). D'une part, les adolescents mentionnent que les activités mises en place par le milieu communautaire qu'ils fréquentent ont des retombées sur leurs apprentissages. Par exemple, dans le cadre d'une activité parascolaire, des adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé ont eu la possibilité de réaliser des projets scientifiques et de les présenter au public, ou encore d'apprendre les mathématiques de façon ludique et collaborative (Rahm et al., 2012 ; Soto-Lara et al., 2022). De même, au sein d'une organisation communautaire favorisant la justice sociale, des adolescents issus de l'immigration, âgés de 14 à 18 ans, ont pu rencontrer des jeunes d'autres organismes communautaires provenant d'autres villes pour échanger sur des enjeux liés à la justice sociale (Shiller, 2013). Ces expériences représentent des occasions d'apprentissage et d'élargissement de leur réseau social (Rahm et al., 2012 ; Shiller, 2013; Soto-Lara et al., 2022). Puis, une étude soulève également que le fonctionnement d'un organisme soutenant l'intégration des personnes immigrantes favorise des retombées positives chez les jeunes, puisque l'implication des parents est encouragée et une approche individualisée est utilisée (Marsolais, 2009).

D'autre part, les adolescents mentionnent que les intervenants qu'ils côtoient dans les différents milieux favorisent également leur DP. Plus précisément, des jeunes ayant pris part à une activité parascolaire mentionnent que la capacité des intervenants à être à l'écoute, sincères et ouverts à partager leur propre parcours scolaire, les a encouragés à poser des questions et à demander de l'aide sans hésitation et ont même influencé leurs aspirations futures (Camras, 2004 ; Rahm et al., 2012 ; Soto-Lara et al., 2022). De plus, pour des jeunes âgés de neuf à onze ans issus de l'immigration et vivant en milieu défavorisé, l'accueil chaleureux, amical et respectueux des intervenants joue un rôle clé dans leur participation (Marsolais, 2009). Puis, la relation avec l'intervenant, qui agit comme un modèle significatif, contribue également au

développement d'une perception positive de l'apprentissage du français (Marsolais, 2009). De plus, des adolescents issus de l'immigration fréquentant un organisme communautaire favorisant la justice sociale révèlent également qu'ils ont pu s'identifier aux intervenants et avoir confiance en eux, car ces derniers ont partagé leur histoire personnelle. L'organisme est donc devenu un milieu sécuritaire, leur permettant d'aborder toute sorte de sujets (Shiller, 2013). Alors, selon les jeunes, les éléments favorisant l'émergence de retombées positives sont liés aux activités offertes par l'organisme, au fonctionnement de celui-ci et à la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec les intervenants.

Forces et limites des connaissances actuelles

Au regard de cette recension, bien qu'il y ait une reconnaissance par les adolescents issus de l'immigration des retombées positives des organismes communautaires, les études portant sur les retombées de la fréquentation d'un OCLD chez les adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé sont limitées. En effet, certains articles ne spécifient pas le type d'organisme communautaire concerné par les résultats et aucun d'entre eux ne porte spécifiquement sur les OCLD. Leur mandat étant lié à la sphère scolaire, il serait pertinent d'approfondir les recherches sur les OCLD, afin d'identifier si les jeunes les fréquentant perçoivent des retombées autres qu'au niveau académique, notamment en ce qui a trait à la confiance en soi, aux relations sociales, au caractère et à l'engagement communautaire. Effectivement, il serait pertinent de connaître ces retombées afin de mieux reconnaître le rôle élargi des OCLD dans la trajectoire développementale des adolescents qui les fréquentent et ainsi renforcer leur place dans le système éducatif et social. Cela permettrait également d'identifier les pratiques mises en œuvre permettant de répondre à leurs besoins.

Aussi, toutes les études qualitatives recensées utilisent une méthode inductive, c'est à dire c'est-à-dire qu'elles s'appuient sur les discours des participants pour faire émerger les conclusions. Par conséquent, les retombées ne sont pas analysées au regard d'une théorie. D'une part, un tel cadre est utile afin de faciliter la compréhension des résultats. D'autre part, cela favorise la généralisation, car l'interprétation des données à travers un cadre théorique permet de les comparer à d'autres contextes similaires et de les appliquer à des situations comparables. Dans le présent mémoire, les données ont été analysées en fonction d'un cadre théorique, soit celui des six compétences du DP. Cela permet de structurer les différents éléments qui favorisent l'épanouissement des adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé et, ainsi, les vulgariser et les appliquer dans d'autres contextes.

Ensuite, les études ont été réalisées auprès d'adolescents issus de l'immigration de première et de deuxième génération, mais aucune distinction n'est faite par rapport aux différences générationnelles en ce qui concerne les retombées identifiées. Étant donné que ces jeunes vivent des réalités différentes, il s'avère important de distinguer les retombées, car cela mettrait en évidence leurs besoins spécifiques (Mc Andrew & Ledent, 2012).

Finalement, certaines limites en lien avec les échantillons sont également présentes. En effet, dans certains articles, bien qu'ils soient en majorité, ce ne sont pas tous les jeunes de l'échantillon qui sont issus de l'immigration. Il est donc difficile d'identifier les besoins qui leur sont propres et de généraliser les résultats auprès de cette population. Aussi, l'âge des participants n'est pas toujours mentionné clairement et, parfois, les participants sont au primaire et au secondaire. Alors, il s'avère difficile d'identifier les résultats spécifiques à chaque période développementale. Cela est important, car les jeunes ne traversent pas les mêmes défis selon leur âge. Ainsi, les limites identifiées révèlent qu'il y a un manque quant aux connaissances actuelles sur ce sujet de recherche.

Objectif général et objectifs spécifiques

Afin de pallier certaines limites mentionnées plus haut, l'objectif général de la présente étude est de documenter l'expérience d'adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé fréquentant un OCLD. Quant aux objectifs spécifiques, le premier vise à identifier les retombées perçues par les jeunes de leur fréquentation d'un OCLD, sur le plan des six dimensions du DP et selon qu'ils soient de première ou deuxième génération. Ensuite, le deuxième objectif est d'identifier, du point de vue des adolescents, les pratiques et les activités d'un OCLD qui favorisent leur développement positif. Puis, le troisième consiste à coproduire, avec les adolescents, un outil de sensibilisation aux besoins des jeunes, sous forme d'infographie destinée aux personnes travaillant dans le milieu communautaire auprès d'adolescents issus de l'immigration.

CHAPITRE 2 — Méthodologie

Approche méthodologique et méthodes d'entrevues

La présente étude s'inscrit dans une approche qualitative, laquelle vise à comprendre en profondeur les perceptions et les expériences que les participants attribuent à un phénomène (Fortin & Gagnon, 2016). Cette approche est appropriée au regard des objectifs de la recherche, puisqu'elle permet d'explorer le vécu expérientiel des adolescents issus de l'immigration fréquentant un organisme communautaire et de mieux comprendre les retombées qu'ils associent à leur participation. De plus, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été privilégiées, car cette méthode offre une structure commune à l'ensemble des participants tout en permettant une flexibilité pour approfondir les thèmes émergeant leur discours respectifs (Fortin & Gagnon, 2016). Dans un second temps, un groupe de discussion a été mené afin de favoriser les échanges entre les participants. Cette méthode s'inscrit dans une perspective de coproduction, ce qui en fait une approche particulièrement adaptée à l'atteinte du troisième objectif de l'étude (Guest et al., 2020; Morgan, 1997).

Procédure

Ce mémoire s'inscrit dans un projet plus large pour lequel l'organisme Diapason-Jeunesse avait contacté l'institut universitaire SHERPA afin qu'un chercheur les accompagne dans leur démarche visant à adapter leurs pratiques et activités à leur clientèle multiculturelle. C'est à travers des groupes de discussion avec les jeunes qu'ont émergé les objectifs de la présente étude. Après avoir reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais et avec l'accord de Diapason-Jeunesse, l'étude a été présentée aux jeunes de l'organisme. C'est au printemps 2023 que les adolescents intéressés ont été approchés en

personne par la directrice de l'organisme et l'étudiante chercheuse afin de participer à une entrevue semi-dirigée d'une heure, dans un local de l'organisme. Afin de prendre part au projet, ces derniers devaient avoir fréquenté l'organisme au moins six fois depuis au moins un mois. Au début de chaque entrevue, les jeunes ayant plus de 14 ans ont rempli un formulaire de consentement. Pour les jeunes de moins de 14 ans, une autorisation verbale d'un de leur parent a été reçue et le formulaire de consentement parental nous a été transmis par la suite. Les entrevues individuelles se sont tenues entre mai et novembre 2023, pour une durée moyenne de 40 minutes. En guise de reconnaissance pour leur participation, les participants ont reçu une carte cadeau d'un restaurant d'une valeur de 20 \$. Toutes les entrevues ont été enregistrées puis transcrites sous forme de verbatims.

Le canevas d'entrevue (voir annexe 1) a été élaboré en collaboration avec la directrice de recherche, spécialiste du développement positif. À la suite de plusieurs séances de réflexion sous forme de tempêtes d'idées, les questions d'entrevue ont été élaborées afin de répondre aux objectifs de la recherche. Celui-ci a été divisé en trois sections et il comprend 13 questions ainsi que plusieurs sous questions visant à favoriser la compréhension et l'expression des participants. La première section porte sur leur appréciation globale de l'organisme, la deuxième concerne les retombées de leur fréquentation en fonction des six dimensions de développement positif et la troisième est sur l'influence de l'aspect interculturel dans leurs relations avec les intervenants. Toutefois, seules les données de la deuxième section ont été utilisées dans le présent mémoire. Les questions de cette section ont été formulées afin de permettre aux participants d'expliquer les changements qu'ils ont observés dans différentes sphères de leur vie, en conséquence à leur fréquentation de Diapason-Jeunesse. Par la suite, le canevas a été relu par deux chercheuses spécialisées dans le développement positif des adolescents et l'accompagnement des jeunes issus de l'immigration. Il a ensuite été ajusté en fonction de leurs commentaires et recommandations.

Finalement, pour ce qui est du troisième objectif spécifique, nous avons invité les adolescents qui avaient participé aux entrevues individuelles à se joindre à un groupe de discussion, et ce, en vue de la coproduction d'une infographie visant à sensibiliser le personnel travaillant dans le milieu communautaire aux besoins des jeunes issus de l'immigration. Lors de la rencontre qui a eu lieu en avril 2024, quatre des dix jeunes étaient présents, soit trois de première génération et un de deuxième génération. Lors de celle-ci, une copie du résumé des résultats a été remise à chaque participant. Ensuite, pour chacune des dimensions, les résultats ont été présentés par l'étudiante chercheuse et les jeunes ont sélectionné la retombée et la pratique la plus significative, selon eux. Ensuite, ils les ont inscrits sur des cartons et les ont placés sur une pancarte, afin de faire un plan de l'infographie. Par la suite, une première ébauche de celle-ci a été faite par l'assistante de recherche et elle a été transmise aux participants afin de recueillir leurs commentaires. L'infographie a ensuite été modifiée au regard des commentaires reçus.

Participants

En tout, dix adolescents, soit cinq filles et cinq garçons, ont participé à la présente étude. Les adolescents ont commencé à venir à l'organisme sous recommandation de leurs enseignants ou de leurs parents. Ces jeunes, âgés de 13 à 17 ans, étaient tous issus de l'immigration (Haïti, Liban, Venezuela, Maroc, Algérie, Congo, Pakistan). Parmi eux, sept étaient de première génération, donc ils ont immigré au Québec et les trois autres étaient de deuxième génération, c'est-à-dire qu'ils sont nés au Canada et qu'au moins un de leur parent est né à l'étranger. Puis, c'est à partir de l'IMSE des deux écoles majoritairement fréquentées par les jeunes de l'organisme que le statut socioéconomique a été évalué. La moyenne de l'IMSE est de 8,5, ce qui indique un niveau de défavorisation très élevé. Enfin, les noms utilisés dans les verbatims sont fictifs afin d'assurer la confidentialité et de préserver l'anonymat des participants.

Stratégie d'analyse

L'intégralité du processus d'analyse a été effectué en utilisant le logiciel NVIVO, version 14. Tout au long de la démarche, les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique. Celle-ci a été privilégiée afin de faire ressortir les récurrences quant aux retombées et les pratiques significatives selon les adolescents, en fonction de la théorie des 6C de Lerner et al. (2005) (Miles et Huberman, 2003). De plus, afin de tirer profit des forces des deux approches et enrichir l'analyse des données, celle-ci a été effectuée en combinant l'approche déductive et l'approche inductive.

D'abord, la méthode déductive a été utilisée. Celle-ci a comme objectif de tester la validité d'une théorie selon un raisonnement qui s'appuie sur des principes généraux pour en déduire des conclusions spécifiques (Fortin & Gagnon, 2016). Alors, suivant cette approche, une grille impliquant les six dimensions de la théorie des 6C a été élaborée en guise de cadre de référence et les verbatims ont été codés en fonction de celle-ci. Par la suite, une approche inductive a été utilisée afin d'identifier des sous-thèmes émergents du vécu expérientiel des jeunes. La démarche inductive est un raisonnement qui consiste à partir d'observations, de faits et d'exemples concrets pour mieux comprendre un phénomène et en tirer des conclusions générales (Fortin & Gagnon, 2016). Cette méthode a été privilégiée puisqu'elle permet d'examiner le vécu et le discours des jeunes afin de capturer des éléments significatifs qui émergent directement de leurs propos ainsi que de mettre en lumière des dimensions ou des significations non anticipées par le cadre théorique. De plus, le modèle théorique n'ayant pas été élaboré à partir d'une population majoritairement composée d'adolescents issus de l'immigration, l'approche inductive s'avère pertinente, car elle permet de mettre en lumière la réalité de ces jeunes, offrant ainsi une compréhension plus fidèle et nuancée de leurs expériences et de leurs perspectives. Les résultats

ont finalement été synthétisés dans un tableau, distinguant les propos des participants de première et de deuxième génération. Cela visait à mettre en lumière les différences générationnelles en lien avec la théorie des 6C, afin de répondre à la première question de recherche.

CHAPITRE 3 — Résultats

En vue de répondre au premier objectif de l'étude, les résultats de la présente étude seront interprétés et présentés en s'appuyant sur la théorie des six compétences (6C) du DP (Lerner, 2005). D'abord, pour chacune des compétences, seront exposées les retombées perçues par les adolescents (objectif 1), les pratiques des intervenants et les facteurs organisationnels favorisant le développement de la compétence (objectif 2). Ensuite, les différences de sexe et les différences générationnelles pouvant teinter les retombées perçues par les jeunes seront analysées. Il est important de souligner que le canevas d'entrevue mettait moins l'accent sur certaines dimensions de la théorie des 6C. Par conséquent, les retombées de certaines compétences ont peu ou pas été abordées par les adolescents, ce qui a limité l'élaboration des résultats rattachés auxdites compétences.

Retombées perçues, pratiques des intervenants et facteurs organisationnels

Confiance

La confiance est définie comme étant l'acquisition d'une estime de soi positive et la croyance en son aptitude à réussir dans un domaine (Jelicic et al., 2007 ; Lerner, 2009). Au regard du premier objectif de l'étude, qui visait à identifier les retombées perçues par les adolescents de leur fréquentation d'un OCLD au regard des six dimensions du développement positif (DP), certains adolescents ($n=3$), ont nommé être plus à l'aise dans les interactions sociales avec leurs pairs. Plus précisément, ils rapportent avoir plus d'intérêt envers les interactions avec les autres et davantage d'aisance lors de celles-ci. Ils mentionnent également avoir développé des habiletés sociales favorisant la discussion ainsi qu'une plus grande facilité à s'ouvrir aux autres, comme le reflète le discours de ces jeunes :

Avant, dans les moments de parler, j'étais plus fermé ; je donnais des réponses juste pour fermer le thème. Maintenant, j'essaie d'ouvrir plus la conversation. — Daniel¹, 15 ans.

Je vais beaucoup parler aux gens par rapport à avant et genre je me fais des amis facilement. — Ines, 17 ans.

En réponse au deuxième objectif de l'étude, soit l'identification des pratiques et des activités d'un OCLD qui favorisent le développement positif des adolescents de leur point de vue, les participants rapportent que l'augmentation de leur confiance envers les contacts sociaux est due aux occasions qu'ils ont de rencontrer d'autres jeunes à Diapason-Jeunesse, notamment lors des périodes d'études, mais aussi des activités, des sorties et des camps de jour :

Mais ce que je préfère spécifiquement, c'est faire des activités avec mes amis et puis avoir un bon temps, genre s'amuser. — Ahmad, 15 ans.

De plus, d'après certains jeunes ($n=3$) et en lien direct avec la mission première de l'organisme, Diapason-Jeunesse leur a permis d'améliorer leur sentiment de confiance au niveau scolaire. Par exemple, ils déclarent être plus à l'aise de participer en classe et être moins stressés lors des évaluations. Aussi, ils sont plus confiants quant à leur capacité à réussir dans leurs études et lors des examens :

Ma confiance en moi, avant, je n'en avais pas trop. Je n'étais pas trop confiant dans les études et là, ça va mieux. — Omar, 16 ans.

Toujours au niveau scolaire, une augmentation de leur capacité à poser des questions et à y répondre a été relevée ($n=4$). Les adolescents mentionnent qu'avoir l'occasion de poser des questions à Diapason-Jeunesse favorise leur aisance à le faire à l'école. De plus, ils associent cela à une meilleure compréhension de la matière ou au développement de leur confiance :

¹ Tous les prénoms mentionnés sont fictifs.

Maintenant, je sens que je participe plus dans les questions [à l'école]. C'était une question de confiance en moi-même et c'est quelque chose que j'ai développé ici.

— *Daniel, 15 ans.*

Selon eux, c'est la clarté avec laquelle les intervenants expliquent les notions théoriques ainsi que leurs paroles encourageantes qui favorisent l'augmentation de leur confiance. Cette citation révèle particulièrement l'étendue que peut avoir le discours des intervenants, soit des retombées au-delà de l'organisme communautaire :

Ça m'a aidé à me faire plus confiance quand je suis à Diapason et même quand je suis dehors, quand je suis à l'école, parce que je me rappelle un peu ce qu'elle m'a dit : « tu es capable ». — Aya, 13 ans.

De plus, un participant a dit que sa fréquentation de l'organisme l'avait encouragé à entreprendre une démarche qu'il n'aurait pas entreprise avant. En effet, il a amélioré sa capacité à s'organiser, développé sa confiance en lui-même, ce qui l'a poussé à entrer sur le marché du travail :

J'étais rendu plus organisé, plus confiant, donc j'ai voulu franchir un pas et j'ai commencé à travailler cet été [en restauration]. — Omar, 16 ans.

Puis, une adolescente mentionne qu'à travers l'activité d'art offerte par Diapason-Jeunesse, elle a la possibilité d'être créative sans être dans un contexte d'évaluation, contrairement à son cours d'art à l'école. L'organisme lui donne l'espace nécessaire pour laisser aller son imagination sans se soucier de la note qui sera attribuée à son travail, ce qui favorise le développement de sa confiance en ses capacités :

J'aime bien le fait que je peux dessiner librement sans avoir à être stressée d'avancer dans mon projet. [Sans me soucier de] si je vais avoir une bonne note ou non. Même si

j'ai décidé d'être en art à l'école, des fois c'est un peu stressant, mais je comprends.

— *Salma, 16 ans.*

Finalement, une adolescente mentionne que sa participation à l'activité de judo proposée par Diapason-Jeunesse lui a permis de développer sa confiance en sa capacité à se défendre seule :

Ça m'apporte de la confiance en soi, je me sens plus en sécurité si, par exemple, je suis dehors. Chaque fois que je viens ici, mon grand frère est là, puis j'ai confiance en lui, mais maintenant, je commence à avoir confiance en moi-même aussi à cause du judo.

— *Zainab, 15 ans.*

Différences générationnelles

L'analyse des données recueillies a également permis de faire ressortir des différences générationnelles quant à cette compétence. En effet, au niveau du sentiment de confiance dans les interactions sociales, seuls des participants de première génération ont nommé des retombées quant à cette dimension. Ils affirment que leur fréquentation de l'organisme leur a permis de développer leurs compétences sociales, les rendant ainsi plus à l'aise dans leurs interactions avec les autres :

Depuis que je suis venu ici, je suis plus intéressé à parler avec les gens, car avant, j'étais comme un peu plus fermé ; je ne m'ouvrais pas trop facilement. Maintenant, je crois que ça va, je peux parler avec les gens plus normalement. — *Daniel, 15 ans.*

Les participants de deuxième génération n'ont pas mentionné de retombées liées à cet aspect. Toutefois, concernant le sentiment de confiance au niveau scolaire, seuls les adolescents de deuxième génération ont nommé des retombées positives. En effet, ces derniers ont déclaré avoir davantage confiance en eux au niveau scolaire, soit lors des examens, de leur étude et de

leur participation en classe, ce qui a conduit à une amélioration de leurs résultats scolaires :

Je suis plus confiant en faisant mes examens, j'ai moins de stress. — Jameson, 16 ans.

Connexion

La connexion fait allusion à la qualité des relations que l'adolescent entretient avec sa famille, ses amis et les autres personnes des milieux qu'il fréquente (p. ex. les enseignants, les intervenants) (Ahn et al., 2023 ; Lerner, 2009). Plusieurs jeunes ($n=7$) ont mentionné avoir constaté un élargissement de leur réseau social grâce à leur fréquentation de Diapason-Jeunesse. En plus d'avoir davantage d'amis, ils entretiennent maintenant une meilleure relation avec ceux-ci :

Ça m'a aidé à connaître plus de gens de mon école, à connaître des gens de ma classe même. À l'école, je ne pouvais pas leur parler, car on était assis loin, mais ici, je peux les rencontrer. — Daniel, 15 ans.

Selon ces adolescents, ces retombées quant à leur connexion avec leurs amis se sont développées à travers les différentes occasions de rencontre et de socialisation qu'offre l'organisme, comme les périodes d'études et les activités parascolaires. Ils mentionnent également que l'environnement de Diapason-Jeunesse est propice aux interactions sociales, puisqu'il est plus petit et moins stressant, comparativement à l'école :

Je pense qu'à l'école, surtout cette année, il y a plus un environnement de stress. Il y a beaucoup de gens. [...] Ce que je veux dire c'est que, quand tu vois les gens dans un environnement où c'est moins stressant, comme ici, on est plus heureux j'ai l'impression. Ici, c'est plus libre [...] alors, je vois les gens plus heureux. — Salma, 16 ans.

En ce qui concerne leurs relations avec les intervenants, des adolescents ($n=4$) ont mentionné avoir créé des liens significatifs avec les adultes. Ils savent qu'ils peuvent se confier à

eux et, pour certains, les liens avec ces intervenants représentent une source de motivation à venir à l'organisme. De plus, ils nomment expérimenter au sein de l'organisme des relations plus égalitaires qu'à l'école, c'est-à-dire des relations où les adolescents se sentent écoutés et respectés par les adultes et où le partage du pouvoir est adapté. En effet, bien que le cadre soit maintenu, les intervenants semblent être perçus davantage comme des personnes de confiance ou des alliés. À travers les échanges, les intervenants s'intéressent au vécu des jeunes et partagent parfois le leur, ce qui semble contribuer à instaurer un climat de confiance. Pour une jeune, sa fréquentation de l'organisme a changé dans sa représentation de l'adulte, ce qu'elle explique ainsi :

On voit les adultes d'une autre vision. Parce que quand on est jeune, on voit que ses parents, ses profs et des fois, on ne connaît pas vraiment les adultes. Alors, quand tu vois les adultes comme ça, tu te sens comme eux, et ce sont juste des personnes qui vivent leur vie, qui viennent aider à Diapason-Jeunesse, ce qui est vraiment une bonne chose.
— Salma, 16 ans.

Les adolescents considèrent que leurs relations positives avec les intervenants sont favorisées par les occasions de faire des activités avec eux. En effet, ils apprécient les côtoyer dans d'autres cadres que celui des études. De plus, de nombreux adolescents soulignent la bienveillance des intervenants et les échanges réels dans leurs conversations :

Il y avait une fois où j'avais demandé à un intervenant une question de math. J'en ai connu un peu plus sur lui et à la fin, on avait parlé ensemble. Je l'avais connu plus profondément, et ça a bien été. C'était comme un nouvel ami. — Daniel, 15 ans.

Quant à leurs relations avec les enseignants, un jeune mentionne qu'il est plus à l'aise de les approcher et de poser des questions. Il attribue cela au fait de venir à Diapason-Jeunesse, lieu où il a pris l'habitude de poser des questions aux intervenants :

Animatrice : est-ce que le fait que tu viennes à Diapason-Jeunesse t'a aidé ou t'a nui dans ta relation avec tes enseignants ?

Jeune : en venant ici, j'ai eu l'habitude de poser plus de questions, donc je pourrais dire que oui. Je suis plus à l'aise. — Omar, 16 ans.

Finalement, en ce qui a trait aux relations familiales, une adolescente mentionne avoir remarqué une amélioration dans la relation avec ses parents et son frère. Elle souligne que sa manière de communiquer avec eux est plus respectueuse. Selon cette jeune, le fait qu'elle communique respectueusement avec les intervenants s'est transmis dans *sa manière de parler aux membres de sa famille* :

Je suis comme « bon, à Diapason, il faut que je parle correctement ». Puis là, cette habitude, elle me suit aussi quand je suis avec mes parents. [...] Avant Diapason, je m'énervais un peu plus. Des fois, je ne savais pas comment bien parler. Des fois, je disais des choses... ce n'était pas trop bien, ce n'était pas très poli. Maintenant, c'est un peu mieux. Je sais un peu plus retrouver les bons mots pour le respect. — Aya, 13 ans.

Différence générationnelle

Au niveau de la connexion avec les intervenants, soit de la création de liens significatifs et le changement dans la représentation de l'adulte, les retombées ont été identifiées uniquement par des adolescents de première génération :

Je peux même raconter ma vie à un intervenant normal. C'est comme une famille, alors tu peux lui parler, elle te répond, elle te raconte aussi ses problèmes. — Ines, 17 ans.

Compétence

La compétence se définit par la perception positive de ses habiletés, notamment dans les domaines scolaire, social et cognitif (Jelicic et al., 2007). Elle fait également référence à la

capacité de l'adolescent à faire face aux défis et aux situations de stress (Lerner, 2009). Au niveau scolaire, la majorité des adolescents ($n=8$) ont nommé avoir observé une amélioration de leurs résultats scolaires depuis qu'ils fréquentent l'organisme, comme l'exprime Jameson :

Je n'étais pas en échec, mais j'étais borderline, entre 60 et 63. Ça a augmenté graduellement ; en secondaire 3, je suis passé de 60 à 70 et maintenant je suis passé de 70 à 80. [...] J'ai remarqué qu'il y avait une grande amélioration dans mes notes, surtout en maths et grâce à ça, j'ai pu continuer à aller en maths enrichies. En ce moment, je suis en train de faire le pont. Vu que je n'y suis pas allé automatiquement, je fais le pont pour pouvoir aller en match enrichi en secondaire 5. — Jameson, 16 ans.

Ils soulignent que la présence de plusieurs adultes en mesure de répondre à leurs questions est bénéfique, car à l'école, un seul enseignant est présent pour toute la classe. De plus, les jeunes mentionnent que les explications des intervenants les aident puisqu'ils leur proposent souvent des stratégies autres que ce qui a été donné par l'enseignant, ce qui favorise leur compréhension. Un jeune souligne également l'environnement social de l'organisme comme facilitateur :

Le fait qu'il y ait des tuteurs qui m'aident à comprendre ou qu'il y ait des gens avec qui on partage les mêmes cahiers, les mêmes études. C'est pour ça que je trouve que ça devient mieux d'étudier avec quelqu'un. Ça devient plus facile à apprendre ou à comprendre quelque chose ici. — Ahmad, 15 ans.

La moitié des participants ($n=5$) ont également remarqué une augmentation de leur motivation scolaire générale et de leur motivation à effectuer leurs devoirs. Ils attribuent cela aux encouragements et à l'aide des intervenants ainsi qu'à l'amélioration dans leur compréhension de la matière scolaire suite aux explications des intervenants :

Je suis plus motivée parce que je comprends plus ici. S'il y a des petites choses que je ne comprends pas, j'arrive à Diapason et ça finit par se régler. Donc là, je suis plus motivée, je me dis « let's go, on continue ». — Aya, 13 ans.

Quant à la méthode de travail, certains adolescents ($n=4$) ont dit s'être améliorés dans l'organisation de leurs périodes d'étude et dans leur manière d'étudier. De plus, certains jeunes mentionnent appliquer les techniques apprises à Diapason-Jeunesse dans d'autres contextes, comme à la maison :

Avant étudier, c'était juste lire les pages qu'on a vu en classe. Mais ici, ce que je fais, c'est prendre des notes par rapport à ce que j'ai compris sur le thème, dans mes propres mots, et ça m'aide plus à les mémoriser. [...] C'est une méthode de travail que j'ai aimé et je l'applique aussi quand je suis chez moi. — Daniel, 15 ans.

D'autres jeunes mentionnent que le fonctionnement structuré de Diapason-Jeunesse les a aidés par rapport à leur méthode de travail, puisque, lors de chaque période d'étude, ils doivent compléter un plan de travail et celui-ci est vérifié par les intervenants par la suite. Cela les aide à mieux organiser et prioriser leurs études et leurs devoirs. Puis, ils ont également reçu des conseils de la part des intervenants afin de favoriser de meilleures méthodes d'études.

Pour ce qui est de leur participation en classe, une augmentation de leur capacité à poser des questions et à y répondre a été relevée par les jeunes ($n=4$). Les adolescents mentionnent que le fait d'avoir l'occasion de poser des questions à Diapason-Jeunesse favorise leur aisance à le faire à l'école. De plus, ils associent cela à une meilleure compréhension de la matière ou au développement de leur confiance :

Maintenant, je sens que je participe plus dans les questions. C'était une question de confiance en moi-même et c'est quelque chose que j'ai développé ici. — Daniel, 15 ans.

Finalement, des adolescents ($n=6$) ont rapporté une augmentation de leur capacité à nommer les situations stressantes et être moins stressés à l'école à cause de l'amélioration de leurs résultats scolaires. Ils ont aussi évoqué utiliser les conseils donnés par les intervenants lorsqu'ils se confiaient à eux. Puis, une adolescente mentionne avoir augmenté sa capacité à gérer le stress dans d'autres contextes, et cela en se rappelant des paroles dites par les intervenants :

Il y a quelques jours, j'étais stressée, puis après, [l'intervenante] est venue. Elle m'a dit « ne stresse pas, calme-toi, ne t'inquiète pas ». Ça m'aide à me rappeler de ces choses. Donc, quand je suis un peu stressée, je me rappelle ces choses, donc je stresse moins.
— Aya, 13 ans.

Les jeunes ont fait part que leur capacité à gérer leur stress s'est améliorée, car ils ont l'occasion d'exprimer les situations stressantes et leurs émotions aux intervenants. Ces derniers leur adressent des paroles apaisantes et leur prodiguent des conseils et des encouragements. Une adolescente souligne aussi que les intervenants l'ont encouragée à s'exposer à des situations stressantes, comme chanter devant un public, ce qui a favorisé l'amélioration de sa gestion du stress :

Animatrice : de quelle manière est-ce que le fait de venir à Diapason-Jeunesse t'aide ou te nuit dans ta façon de faire face au stress ou aux défis ?
Jeune : ça m'aide parce que, avant, j'étais beaucoup trop stressée. Et là, vraiment, je parle avec vous, je ne suis pas vraiment stressée. Ils me mettent au défi, comme chanter devant un public [lors d'un spectacle]. — Ines, 17 ans

Caractère

Le caractère se définit par le développement et l'expression de valeurs personnelles (Lerner, 2009). Selon l'un des adolescents, sa fréquentation de Diapason-Jeunesse a favorisé le développement de sa persévérance et il décrit cette valeur comme suit :

Ici [à Diapason-Jeunesse], on a comme l'habileté qu'on veut développer ; c'est persévérance, méthode de travail et d'autres. Moi, je travaille surtout dans ces deux-là, méthode de travail et persévérance. La persévérance, c'est surtout me concentrer dans le travail et essayer d'aller plus loin. Par exemple, ne pas me contenter d'un exercice de maths, essayer d'aller plus loin, un exercice plus complexe. — Daniel, 15 ans.

À son avis, c'est le fonctionnement de l'organisme qui lui a permis de développer cette valeur. En effet, lors des périodes d'études, chaque élève doit compléter une feuille de route sur laquelle il choisit une habileté qu'il souhaite développer (p. ex. persévérance, méthode de travail, etc.). Il y inscrit ce qu'il prévoit de faire durant la période d'étude afin d'atteindre son objectif. À la fin de la période, les intervenants vérifient et signent toutes les feuilles de route afin de voir si les tâches mentionnées ont été effectuées. Si des difficultés ont été observées, un suivi est fait par les intervenants. C'est donc à travers cette méthode d'organisation que Daniel a pu faire le choix de développer sa persévérance.

De plus, une adolescente mentionne que sa participation aux différentes activités proposées par l'organisme et les encouragements reçus des intervenants sont les éléments qui lui ont permis de développer son sens de l'engagement :

Ça m'a aidée à faire ces choses parce qu'ils te disent : « non, tu dois le faire. » Donc, quand j'ai su que je devais faire [une activité parascolaire], j'en ai choisi une, puis là, je suis en train de la faire, puis j'aime ça. Puis venir ici, ça m'a aussi aidé à participer au

forum de discussion sur l'école et j'aime ces choses-là. Ça m'a aidé à plus participer, puis à plus être engagée dans ces choses-là parce qu'ils te disent : « fais-le, ça serait bien ». — Aya, 13 ans.

Contribution

D'abord, la contribution fait référence à l'engagement à participer activement à la société et à sa communauté (Jelicic et al., 2007 ; Lerner, 2005). Un adolescent a mentionné qu'à Diapason-Jeunesse, il a pris connaissance de la possibilité de faire partie du conseil d'administration de l'organisme. Cela a donc créé en lui le désir de faire partie du conseil des élèves à l'école :

J'ai entendu parler d'un conseil d'administration en secondaire deux, donc là, ça m'a poussé à m'inscrire au conseil des élèves à l'école et j'ai bien aimé. — Jameson, 16 ans.

Un autre adolescent a mentionné avoir participé à un forum de discussion sur les possibilités d'amélioration du système scolaire québécois. Il a pu prendre part à ce groupe de discussion grâce à l'organisme et il souhaite que ce type d'activité se reproduise :

C'est une bonne idée parce que, comme ça, les écoles, la société, les centres de services scolaires de Laval peuvent prendre en note ce que pensent les élèves pour qu'ils puissent améliorer leurs écoles. — Daniel, 15 ans.

Aya, ayant participé au même forum de discussion, mentionne que les activités qu'offre l'organisme lui donnent l'occasion d'aider les autres, ce qu'elle apprécie :

J'aime aider quelqu'un ou faire partie du bénévolat ou comme faire partie de quelque chose qui peut aider. Donc, le fait qu'il y a eu la possibilité, ça m'a donné l'envie. — Aya, 13 ans.

Élaboration de l'infographie visant à sensibiliser les intervenants aux besoins des adolescents

La discussion de groupe menée avec les adolescents a permis de mettre en lumière les retombées positives les plus significatives associées à la fréquentation de l'organisme communautaire, selon leur perspective. Les jeunes ont souligné le développement de la persévérance, l'amélioration des résultats scolaires, l'augmentation de leur aisance dans les interactions sociales, l'augmentation de leur motivation scolaire et la création de liens significatifs avec les adultes. Par ailleurs, ils ont identifié plusieurs pratiques et activités du milieu reconnues comme favorisant leur développement positif, notamment les occasions de rencontrer d'autres jeunes (périodes d'études, activités parascolaires, sorties et camps de jour). Ils ont également souligné l'importance des échanges sur des enjeux sociétaux, de la bienveillance des tuteurs et des intervenants, ainsi que de la clarté et de la diversité des explications offertes par ces derniers. À partir des échanges des adolescents qui ont eu lieu pendant le groupe de discussion, une infographie a été élaborée par l'étudiante chercheuse. Celle-ci a ensuite été présentée aux participants du groupe de discussion ainsi qu'à la directrice de l'organisme et l'infographie a reçu des commentaires positifs (voir annexe 2).

CHAPITRE 4 — Discussion

Ce mémoire avait pour objectif général de documenter l'expérience d'adolescents issus de l'immigration vivant en milieu défavorisé et fréquentant un organisme communautaire de lutte au décrochage scolaire. Plus précisément, il visait trois objectifs spécifiques. D'abord, identifier les retombées perçues par les jeunes de leur participation à un tel organisme sur les cinq dimensions du développement positif des adolescents et selon leur statut générationnel. Ensuite, cerner, selon le point de vue des adolescents, les pratiques et les activités mises en place par l'organisme qui contribuent à soutenir leur développement positif. Enfin, elle visait à coproduire avec les jeunes un outil de sensibilisation, sous forme d'infographie, destiné aux intervenants du milieu communautaire afin d'aider ces derniers à mieux répondre aux besoins des adolescents issus de l'immigration.

Les retombées perçues de la fréquentation de l'OCLD face aux défis supplémentaires des adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé

Comme mentionné précédemment, les adolescents issus de l'immigration, en particulier ceux qui grandissent dans des milieux socioéconomiquement défavorisés, peuvent rencontrer des difficultés supplémentaires s'ajoutant à celles auxquelles sont confrontés tous les adolescents. En effet, la combinaison d'un statut socioéconomique plus faible et d'un parcours migratoire souvent accompagné de défis peut entraîner des obstacles sur les plans scolaire, social et identitaire. Cela dit, les principaux résultats de cette étude soulignent le rôle important que pourraient potentiellement jouer les organismes communautaires en persévérance scolaire pour soutenir ces jeunes et contribuer à favoriser l'égalité des chances.

D'abord, les résultats de l'étude quant à la dimension de la compétence révèlent que les adolescents perçoivent que la fréquentation de l'organisme semble favoriser leur réussite

éducative. Cela se traduit concrètement, selon leur perception, par une augmentation de leur motivation à faire les devoirs et de leur motivation scolaire générale ainsi qu'une amélioration de leurs résultats scolaires. Les adolescents rapportent que le soutien individuel offert lors des périodes d'étude les aide à développer une meilleure méthode de travail — notamment en ce qui concerne l'organisation et les stratégies d'apprentissage —, un accompagnement d'autant plus précieux que les familles issues de l'immigration en milieu défavorisé peuvent disposer de ressources plus limitées en raison d'une situation plus ou moins transitoire de défavorisation socioéconomique, restreignant l'accès à un soutien personnalisé (Kanouté et al., 2016). Certains adolescents ayant participé à la présente étude ont également indiqué mettre en pratique à la maison les méthodes de travail acquises au sein de l'organisme communautaire. Dans une perspective de DP, ces éléments liés à la compétence revêtent une importance particulière : lorsque les jeunes se perçoivent comme capables d'accomplir des tâches avec succès, cela renforce leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997). Ce sentiment de compétence devient d'autant plus crucial dans les contextes à la fois migratoires et socioéconomiquement défavorisés, où les adolescents immigrants de première génération, notamment ceux récemment arrivés dans le pays d'accueil, peuvent être davantage exposés à des risques d'échec scolaire, d'exclusion ou de marginalisation en raison des défis liés à l'adaptation au nouveau contexte scolaire et social (Suárez-Orozco et al., 2010). En effet, les défis multiples auxquels ces jeunes peuvent faire face sont susceptibles de fragiliser leur estime d'eux-mêmes et leur motivation scolaire (Berry, 2006). Le sentiment de compétence joue alors un rôle important en favorisant la persévérance et l'engagement dans les apprentissages, permettant aux adolescents de percevoir qu'ils ont des forces ainsi qu'un certain contrôle sur leur trajectoire scolaire (Deci & Ryan, 2000).

De plus, l'accompagnement individualisé offert au sein de l'organisme est perçu par les adolescents comme un moyen de gagner en confiance lors des examens et dans leurs interactions

en classe, en augmentant leur capacité à poser des questions à l'enseignant et à répondre de façon plus active. Selon les jeunes, ces effets positifs s'expliquent par la clarté avec laquelle les intervenants expliquent la matière, favorisant ainsi une meilleure compréhension et une amélioration de leurs résultats scolaires. De plus, les nombreuses occasions qu'ils ont de poser des questions aux tuteurs et aux intervenants facilitent le transfert de cette attitude en classe, où ils se sentent plus à l'aise d'interagir avec leurs professeurs. Cette progression, à la fois sur le plan de la confiance en soi et de la compétence communicationnelle en contexte scolaire, contribue potentiellement non seulement au développement de leurs compétences, mais aussi à une plus grande connexion au milieu scolaire, une dimension essentielle du développement positif (Lerner et al., 2005). Cela est d'autant plus pertinent considérant qu'un bon nombre d'entre eux peuvent vivre un retard scolaire lié à leur maîtrise encore limitée de la langue d'enseignement, bien que cette situation soit moins fréquente chez les jeunes de deuxième génération (Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008 ; Mc Andrew et al., 2009). Alors, à la lumière des résultats de la présente étude, la fréquentation d'un organisme communautaire en persévérance scolaire serait susceptible de constituer un levier de soutien scolaire pour les adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé. Au-delà du soutien scolaire, l'implication dans un tel organisme représenterait également un levier de développement positif, en misant sur les ressources internes des jeunes et leur capacité à s'adapter et à transférer leurs acquis à d'autres contextes.

Ensuite, les jeunes rapportent une amélioration de leur aisance dans les interactions sociales, ainsi qu'un développement de leurs habiletés conversationnelles. Cette progression s'accompagne d'un enrichissement de leurs relations amicales et d'un élargissement de leur réseau social. Selon les propos des jeunes, cette évolution découle des multiples occasions offertes par l'organisme de rencontrer et d'échanger avec d'autres jeunes — notamment lors des

périodes d'étude, des activités, des sorties ou du camp de jour —, ainsi que de l'augmentation de la fréquence de leurs contacts amicaux rendue possible par la fréquentation de l'organisme. Ces retombées positives, tant sur le plan de la connexion que de la confiance, prennent tout leur sens lorsqu'on les met en parallèle avec les difficultés vécues par certains adolescents issus de l'immigration. Les études citées portent sur des jeunes de différentes générations migratoires, notamment des adolescents de première génération et deuxième génération. Ces jeunes peuvent être exposés à des expériences d'exclusion, d'intimidation ou de rejet en lien avec leur statut migratoire, leurs origines culturelles ou des barrières linguistiques (Bianchi et al., 2021a, 2021b ; Plenty & Jonsson, 2017). De plus, les recherches menées auprès d'élèves issus de l'immigration, incluant des jeunes de première et de deuxième génération, soulignent que l'exposition à des expériences d'exclusion ou d'intimidation peut nuire au développement de relations sociales significatives, particulièrement lorsque les normes culturelles dominantes diffèrent de celles transmises au sein de la famille (Potvin et al., 2014). Dans la présente étude, les adolescents attribuent les effets positifs observés à la qualité du climat relationnel instauré au sein de l'organisme, perçu comme inclusif, bienveillant et accessible. Selon eux, le climat est favorable puisqu'il leur offre de multiples occasions de rencontrer leurs pairs lors d'activités de groupe, dans un cadre moins stressant — avec moins d'élèves qu'à l'école et des attentes de performance réduites. De leur point de vue, cela faciliterait la création de liens significatifs et le développement de la confiance en soi dans les interactions sociales, des éléments essentiels au développement positif des adolescents.

Finalement, dans la présente étude, plusieurs jeunes rapportent une meilleure capacité à gérer leur stress lié à l'école. Par exemple, lorsqu'ils sont à l'école, ils se rappellent des paroles et des conseils donnés par les intervenants de l'organisme, comme le changement de leurs pensées automatiques négatives en pensées positives. Ils perçoivent également être plus à l'aise de

nommer aux intervenants les choses qui leur génèrent de l'anxiété. Selon le cadre du DP, ces apprentissages témoignent du développement de la dimension de la compétence. Le stress scolaire vécu par les adolescents issus de l'immigration en contexte de défavorisation peut être influencé par plusieurs facteurs, notamment la valorisation de la réussite scolaire au sein de certaines familles immigrantes et les attentes parentales élevées. Les adolescents issus de familles immigrantes de première et de deuxième génération peuvent ainsi être exposés à une pression académique accrue en raison des attentes élevées à l'égard de leur réussite scolaire. Chez les adolescents immigrantes de première génération fréquentant le secondaire, ces attentes peuvent également s'inscrire dans des enjeux liés à l'acculturation, à l'intégration scolaire et à la perception des attentes parentales (Fuligni, 1997; Girard, 2018). Ces attentes peuvent être vécues par certains adolescents comme une pression importante, particulièrement lorsqu'ils doivent composer avec des normes culturelles parfois divergentes entre le milieu scolaire et le contexte familial (Fuligni, 1997; Girard, 2018; Kanouté et al., 2008; Potvin et al., 2014). Par ailleurs, plusieurs jeunes soulignent que l'amélioration de leurs résultats scolaires a contribué à réduire leur niveau de stress global. Alors, en leur offrant un espace sécurisant et à l'écoute, les adolescents ayant pris part à la présente étude mentionnent que la fréquentation d'un organisme communautaire serait susceptible de les aider à développer leur capacité à exprimer et gérer leur stress.

Pratiques favorisant potentiellement le développement positif

Ce qu'on retient des pratiques significatives pour les jeunes est la présence de nombreux adultes de confiance à qui se référer, leurs conseils et leurs encouragements, leur authenticité dans les conversations avec eux et les nombreuses occasions de socialisation et d'implication au sein de l'organisme. Selon les jeunes, les intervenants offrent un soutien attentif lorsqu'ils

traversent des moments difficiles et ils démontrent un réel intérêt pour leur vécu, ce qui contribue du point de vue des jeunes à instaurer un climat de confiance. Puis, toujours selon les jeunes, ce lien de confiance s'est également créé à travers les moments informels et les activités ludiques auxquelles ils participent avec eux. Ces moments leur offrent l'occasion d'échanger avec les intervenants de manière authentique et dans un contexte plus détendu que les périodes d'étude. Force est de constater que la majorité des pratiques que les jeunes ont soulevées est liée à la manière d'être des intervenants de l'organisme, ce qui révèle le rôle important qu'ils jouent dans la vie des adolescents. Puisque les jeunes issus de l'immigration et vivant en situation de défavorisation peuvent être confrontés à des défis sociaux, linguistiques et culturels, ainsi qu'à un accès inégal aux ressources éducatives et psychosociales, les liens créés avec des adultes significatifs, notamment les intervenants, peuvent s'avérer particulièrement importants. Ces relations peuvent constituer un levier essentiel pour soutenir leur engagement, leur motivation scolaire et leur sentiment d'appartenance. En effet, certains jeunes issus de l'immigration, qu'ils soient de première ou de deuxième génération, peuvent vivre des expériences de discrimination ou de victimisation ethnique dans leur environnement scolaire. Ces expériences peuvent influencer négativement leur sentiment d'appartenance à l'école et la qualité des relations établies avec les figures adultes du milieu scolaire (Vitoroulis & Georgiades, 2017). Par ailleurs, les adolescents immigrants de première génération ainsi que les jeunes de deuxième génération peuvent être confrontés à des écarts entre les normes, les valeurs et les pratiques culturelles transmises au sein de la famille et celles valorisées dans la société d'accueil. Chez les adolescents de deuxième génération, ces écarts d'acculturation peuvent notamment se manifester par une discordance entre leurs propres référents culturels et ceux de leurs parents, ce qui peut influencer les relations familiales et leur processus d'adaptation (Sabatier & Berry, 2008; Marks et al., 2023). Ces tensions peuvent contribuer à un sentiment d'incompréhension ou d'exclusion et

influencer la manière dont les jeunes perçoivent leur environnement social ainsi que leur intégration scolaire et sociale.

De plus, certains jeunes rapportent se confier spontanément aux intervenants, retenir et appliquer leurs conseils dans d'autres contextes que celui de Diapason-Jeunesse. Plus spécifiquement, un adolescent a mentionné que la présence d'une intervenante représentait pour lui une source de motivation pour fréquenter l'organisme. Il lui confiait ses problèmes personnels et échangeait avec elle sur leurs intérêts communs. L'intervenante faisait donc preuve de disponibilité et d'écoute active. Cela montre comment la relation que les intervenants entretiennent avec les jeunes peut favoriser leur fréquentation de l'organisme communautaire. Il serait donc important de miser sur la création de liens de confiance entre les adolescents et les intervenants d'organismes communautaires en persévérance scolaire, puisqu'il semble que ce ne soit pas seulement les activités qui motivent les jeunes à fréquenter l'organisme. Cela pourrait se concrétiser en accordant de la disponibilité pour des échanges portant sur le vécu personnel des jeunes. Une figure d'attachement stable peut alors être un repère pour des adolescents confrontés à des défis liés à l'immigration, à la précarité socioéconomique ou à des ruptures dans leur parcours de vie (Cyr et al., 2014 ; Suárez-Orozco et al., 2018). Dans un tel contexte, la construction d'un lien sécurisant avec les intervenants offre un espace d'écoute où ils se sentent compris.

Ensuite, les activités et les services proposés par l'organisme pourraient favoriser le développement positif des adolescents issus de l'immigration en milieux défavorisés, comme le suggèrent les résultats de la présente étude. Qu'il s'agisse des périodes d'étude, des activités parascolaires, ou encore du gala annuel, ces moments offrent aux jeunes des occasions concrètes de socialisation, d'engagement et de développement. Par exemple, lorsqu'ils choisissent une activité parascolaire, ils s'engagent à y participer durant toute l'année. En participant à ces

activités, les adolescents ont l'occasion de créer des liens avec leurs pairs, de développer de nouvelles compétences, de relever des défis, et même de s'impliquer dans des discussions portant sur des enjeux sociaux ou culturels qui les concernent. De plus, l'aide aux devoirs est évoquée comme un moyen de soutenir la réalisation de leurs devoirs et la préparation aux évaluations. Lorsqu'il s'agit d'expliquer la matière scolaire, les jeunes nomment que les intervenants prennent le temps nécessaire pour s'adapter au niveau de compréhension de chaque adolescent. Ils diversifient leurs méthodes pédagogiques et s'assurent que la notion est bien comprise avant de poursuivre. Selon les jeunes, cette approche individualisée contribuerait à l'amélioration de leurs compétences scolaires.

La fréquentation d'un organisme communautaire s'apparente à ce que de nombreuses études, principalement américaines, désignent sous le terme d'« *after-school programs* ». Ces derniers sont décrits comme des environnements structurés qui offrent aux jeunes un cadre stimulant et sécurisant, propice au développement de compétences scolaires, sociales et émotionnelles (Eccles & Gootman, 2002). Ce type de contexte offre de la stabilité, du soutien et des occasions d'apprentissage. Les jeunes de la présente étude ont nommé apprécier la structure de l'organisme, l'accompagnement offert par les intervenants et les activités proposées. Pour les jeunes issus de l'immigration vivant en milieux défavorisés, ces activités revêtent une importance particulière puisque plusieurs de ces adolescents font face à des obstacles dans leur parcours, tels que les barrières linguistiques, socioéconomiques, une méconnaissance des normes scolaires et sociales, ou encore un sentiment d'isolement (Marshall, 2023). Ces espaces peuvent offrir, lorsqu'ils sont bien encadrés, un environnement sécuritaire et bienveillant, propice à l'exploration de la culture québécoise, à l'apprentissage des codes sociaux du milieu d'accueil et à la création de liens significatifs avec des pairs (Potvin et al., 2013). Par contre, il est important de souligner que ces effets positifs ne sont pas automatiques. Des études montrent que les retombées

bénéfiques des activités parascolaires ou communautaires dépendent de la qualité de l'encadrement, de la formation des intervenants, du contenu des activités, ainsi que de leur capacité à être culturellement sensibles (Mahoney et al., 2009 ; Roffman et al., 2003 ; Roth & Brooks-Gunn, 2003 ; Soto-Lara et al., 2022). Dans cette perspective, l'organisme Diapason-Jeunesse offre une structure et un encadrement reconnus et appréciés par les adolescents, comme en témoignent les participants de cette étude. Ces derniers ont également exprimé leur satisfaction quant aux activités offertes, qu'elles soient sportives, artistiques ou ludiques. L'ensemble de ces éléments suggère que l'organisme a mis en place des conditions propices au développement positif des adolescents, ce que semblent appuyer les témoignages recueillis auprès des participants.

De plus, outre les activités, un participant de l'étude mentionne apprécier la structure de l'horaire de Diapason-Jeunesse, puisque, de leur arrivée à leur départ, les attentes sont claires. À la différence des activités non structurées, les activités supervisées occupent le temps libre des jeunes de manière constructive et favorisent le développement de comportements prosociaux (Bartko et Eccles, 2003). Selon certaines études, grâce à la présence d'adultes et à un cadre bien défini, la structure et la supervision des activités jouent un rôle important dans la prévention des comportements à risque (décrochage scolaire, délinquance, consommation) et dans la diminution des problèmes de comportement et des symptômes dépressifs (Bartko et Eccles, 2003 ; Bohnert et Garber, 2007 ; Sécurité publique Canada, 2018). Ce type d'encadrement s'avère également particulièrement pertinent pour les adolescents issus de l'immigration vivant en milieu défavorisé. En effet, considérant que ces jeunes peuvent être confrontés à de l'instabilité économique, familiale ou sociale plus ou moins transitoire, le fait de s'engager dans des activités structurées avec un horaire et des règles ainsi que la présence d'adultes représente une source de stabilité. Un environnement structuré s'avère également essentiel pour favoriser le

développement de l'autonomie des adolescents (Eccles et Gootman, 2002). Puis, un cadre structuré offre un espace stable pour tisser des liens, mais aussi une prévisibilité qui contribue à la régulation de l'anxiété qui peut se présenter face aux défis liés à l'immigration, telle que la discrimination, les barrières linguistiques ou encore l'adaptation à de nouvelles normes culturelles. L'organisme Diapason-Jeunesse dispose d'un tel cadre. Par exemple, à leur arrivée, les adolescents prennent leur collation, puis s'installent pour la période d'étude. Avant le début de celle-ci, ils disposent d'un temps libre, mais l'heure de début est précise et doit être respectée. La période d'étude débute par la complétion d'une feuille de travail visant à les soutenir dans l'organisation de leur temps d'étude. Ensuite, une fois par semaine, certains adolescents participent à une activité sportive ou artistique après la période d'étude.

Processus

Différences générationnelles

À travers l'analyse des résultats, nous constatons qu'il est possible que les jeunes de première et deuxième génération se distinguent sur le plan du sentiment de confiance dans les interactions sociales. Comme mentionné précédemment, des adolescents de première génération ont mentionné que, suite à leur fréquentation de l'organisme, ils ont remarqué qu'ils s'ouvrent plus, qu'ils ont développé des habiletés conversationnelles et qu'ils ont plus d'aisance et d'intérêt envers les interactions sociales. Ces éléments n'ont été mentionnés que par des adolescents de première génération, ce qui suppose l'importance probable de cet aspect pour eux, notamment en ce qui concerne leur intégration sociale (Cossette, 2012). À l'adolescence, le désir d'être accepté par les pairs et d'avoir un groupe d'appartenance occupe une place importante (Cloutier et Drapeau, 2015 ; Titzmann et Juang, 2017). En effet, cette période développementale est

caractérisée, entre autres, par une quête de la normalité, soit faire partir d'un groupe de pairs partageant les mêmes intérêts et les mêmes valeurs.

Toutefois, les adolescents de première génération peuvent rencontrer plusieurs obstacles dans leur processus d'intégration sociale (Titzmann et Juang, 2017). L'apprentissage d'une nouvelle langue constitue un défi et cela peut engendrer un sentiment d'exclusion, alimentant parfois des formes de discrimination ou de stigmatisation, lorsque conjuguées avec défavorisation (Medvedeva, 2010). En outre, ces jeunes doivent également s'adapter à des normes sociales et des manières de faire propre au pays d'accueil, qui peuvent différer de celles de leur pays d'origine et entraîner un sentiment de décalage ou des difficultés d'intégration (Motti-Stefanidi, 2023). Alors, chez les adolescents issus de l'immigration, la crainte d'être perçu différemment en raison des différences culturelles et des formes de discriminations auxquelles ils peuvent être confrontés représente un défi supplémentaire (Gonzales et al., 2005). Puis, la migration implique souvent la perte d'un réseau social préexistant obligeant ces adolescents à reconstruire un tissu social dans un environnement inconnu, ce qui peut être particulièrement éprouvant à un âge où le sentiment d'appartenance est central pour le développement identitaire (Jain, 2026).

Au regard des études antérieures, le développement du sentiment de confiance dans les interactions sociales se révèle donc comme un facteur favorisant l'intégration sociale de ces adolescents. Effectivement, selon une étude menée au Québec auprès de 12 adolescents de première génération, la participation sociale a été identifiée comme un aspect central de l'intégration socio-scolaire. Selon les jeunes, leur participation à des activités organisée par des organismes communautaires ou à des activités parascolaires leur a donné la possibilité de créer de nouveaux liens en dehors du cadre scolaire et sans le stress associé à la maîtrise de la langue. Leur participation à des activités sportives leur procure du plaisir et favorise des interactions

informelles au sein d'une équipe orientée vers un objectif commun. Dans ce contexte, la communication peut se faire sans recourir systématiquement au langage, ce qui atténue le stress lié à l'apprentissage de la langue (Cossette, 2012). Comme pour les participants de la présente étude, les activités sportives et artistiques représentent des occasions de rencontrer d'autres jeunes et de renforcer les liens avec leurs pairs. Dans cet environnement à taille humaine, les adolescents rapportent se sentir écoutés, compris et entourés de jeunes vivant des réalités similaires aux leurs, ce qui favorise le sentiment d'appartenance à l'organisme et à leurs pairs. Ces lieux offrent également plusieurs occasions de socialisation, où les jeunes peuvent créer des liens significatifs (Heath et al., 2024).

La contribution des adolescents issus de l'immigration à l'amélioration des pratiques

Le processus ayant mené à l'élaboration de l'infographie suggère la pertinence d'intégrer les adolescents issus de l'immigration vivant en milieu défavorisé dans les réflexions entourant les programmes et les interventions qui leur sont destinés. En effet, les données recueillies montrent que ces jeunes sont en mesure de nommer les retombées qu'ils perçoivent de leur fréquentation d'un organisme communautaire, ainsi que d'identifier les pratiques qu'ils considèrent comme significatives dans leur parcours. Cette capacité à porter une réflexion sur leur expérience s'inscrit dans la littérature qui reconnaît les adolescents comme des acteurs compétents et capables de contribuer de manière pertinente aux processus décisionnels qui les concernent (Checkoway, 2011; Mitra, 2004). Dans cette perspective, l'adoption d'une approche participative apparaît pertinente puisqu'elle reconnaît les jeunes comme des partenaires à part entière et favorise la prise en compte de leur savoir expérientiel (Cargo & Mercer, 2008). Dans le contexte particulier des adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé, la prise en compte de leur point de vue apparaît d'autant plus essentielle que leurs trajectoires scolaires et

sociales peuvent être influencées par des défis spécifiques liés à l'adaptation, au sentiment d'appartenance et aux inégalités sociales, ce qui renforce la nécessité d'interventions sensibles à leurs réalités vécues (Potvin & Leclercq, 2014). Ainsi, l'intégration de leur parole dans les démarches de conception, d'évaluation et d'amélioration des interventions communautaires constitue un levier pertinent pour favoriser des pratiques plus adaptées et susceptibles de soutenir leur engagement et leur persévérance scolaire.

Forces, limites et implications pour la recherche future

La présente étude comporte des forces qu'il convient de souligner. Dans un premier temps, l'étudiante chercheuse s'est impliquée bénévolement au sein de l'organisme, en offrant aux jeunes du soutien aux devoirs à une fréquence d'une séance toutes les deux semaines, sur une période de deux mois. Cette présence régulière sur le terrain a permis de développer un lien de confiance avec les jeunes participants, dans un contexte où ceux-ci peuvent éprouver une méfiance légitime envers les figures extérieures ou institutionnelles, en raison de leur vécu personnel (Government of Canada, S. C., 2024). Cette implication bénévole aurait également permis de favoriser des interactions plus égalitaires entre l'étudiante chercheuse et les jeunes, tout en facilitant le recrutement de certains participants qu'il aurait été difficile de rejoindre autrement.

De plus, en portant sur un organisme communautaire de lutte contre le décrochage scolaire, cette étude apporte une perspective nouvelle à la recherche actuelle, puisque ces contextes demeurent peu documentés. Il est pertinent de le faire, puisque ces milieux sont fréquentés volontairement par les adolescents, ce qui en fait des contextes privilégiés pour analyser les pratiques mises en œuvre afin de répondre à leurs besoins. Mieux connaître la

contribution de ces milieux favorise également la reconnaissance de leur rôle élargi dans le développement des adolescents.

Puis, l'étude s'appuie sur le modèle du DP, ce qui permet de mettre en lumière les forces des adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé, population souvent étudiée sous l'angle de leurs défis (Lerner et al., 2021). En effet, en adoptant une perspective axée sur leurs forces, on oriente la réflexion vers des leviers d'action concrets pour soutenir leur développement, plutôt que de se limiter à une lecture problématique de leur réalité.

Enfin, l'étude fait ressortir des éléments nouveaux concernant les différences générationnelles en ce qui concerne le sentiment de confiance dans les interactions sociales. Cela contribue à enrichir la littérature quant aux pistes d'intervention qui seraient potentiellement à favoriser auprès d'adolescents de première génération. Comme mentionné précédemment, des adolescents de première génération ont mentionné que, suite à leur fréquentation de l'organisme, ils ont remarqué qu'ils s'ouvrent plus, qu'ils ont développé des habiletés conversationnelles et qu'ils ont plus d'aisance et d'intérêt envers les interactions sociales. Bien que les populations issues de l'immigration soient parfois considérées de manière homogène, qu'elles soient de première ou de deuxième génération, elles présentent en réalité des besoins spécifiques et différenciés. La distinction faite dans la présente étude ouvre donc de nouvelles pistes de réflexion sur les pratiques d'intervention à privilégier selon les générations, en tenant compte des trajectoires sociales et culturelles.

Malgré ces apports, cette recherche présente également des limites. L'utilisation d'un devis transversal fait en sorte qu'il n'a pas été possible d'observer l'évolution des participants dans le temps. Or, une perspective longitudinale aurait été pertinente, dans la mesure où le parcours des adolescents issus de l'immigration peut être marqué par de nombreux changements, notamment scolaires, familiaux et sociaux (réf ici). Par ailleurs, l'utilisation d'un devis

longitudinal dans les études futures permettrait de suivre l'évolution des effets perçus dans le temps, en tenant des changements liés au statut socioéconomique des adolescents issus de l'immigration vivant en milieu défavorisé. Une telle approche favoriserait une meilleure compréhension quant à la durabilité des retombées observées ainsi qu'au rôle que peuvent jouer les OCLD à plus long terme.

De plus, l'échantillon est de petite taille, mais il y a potentiellement des biais dans la nature de celui-ci. D'abord, les adolescents ayant participé à l'étude ont manifesté une forme d'engagement, ce qui fait référence à la contribution, l'une des dimensions du DP. Il est donc possible que ces participants présentent déjà certaines caractéristiques associées à un développement positif, ce qui pourrait ne pas être représentatif de l'ensemble des adolescents issus de l'immigration en situation de défavorisation. De plus, un biais de sélection est possible puisque les jeunes ayant accepté de participer sont possiblement ceux qui avaient une expérience favorable ou un lien plus étroit avec l'organisme, ce qui peut limiter la diversité des points de vue recueillis. En effet, il aurait été pertinent d'accéder à l'expérience des jeunes qui ont une vision moins positive, puisqu'il s'agit justement de ceux qu'il est souvent plus difficile de rejoindre, alors que leurs besoins gagnent à mieux être compris. Leur participation à des projets de recherche permettrait non seulement d'enrichir la compréhension de leurs attentes et de leurs intérêts, mais aussi de concevoir des approches plus adaptées pour les soutenir, favoriser leur engagement au sein de l'organisme et encourager leur fréquentation à plus long terme. Afin de répondre à ces limites, il serait avisé de varier les modes de recrutement, en sollicitant notamment des jeunes ayant des degrés d'engagement variables envers l'organisme fréquenté. À cette fin, il pourrait être pertinent de mobiliser des intervenants de l'organisme pour repérer des jeunes présentant un niveau d'implication plus faible, afin de les inviter personnellement à participer à l'étude, en mettant de l'avant l'importance de leur point de vue et son potentiel à influencer le

changement. Enfin, dans le même ordre d'idée, un biais de désirabilité sociale, soit la tendance des participants à répondre d'une manière qu'ils considèrent comme attendu, est aussi à envisager (Fortin et Gagnon, 2016). Étant donné qu'ils reçoivent des services de l'organisme, un sentiment de redevabilité ou le désir de préserver l'image positive de celui-ci pourrait avoir influencé leurs propos. Certains ont peut-être également souhaité exprimer leur gratitude ou éviter de déplaire, d'autant plus que, dans certains cas, un lien préalable avait été établi entre l'étudiante chercheuse et les jeunes dans un contexte de bénévolat. Cette proximité relationnelle pourrait ainsi avoir renforcé la tendance à fournir des réponses socialement acceptables. Aussi, l'étude présente un déséquilibre entre les jeunes de première et de deuxième génération, ce qui rend difficile une comparaison rigoureuse entre ces deux groupes. Il faut préciser que l'échantillonnage initial n'avait pas pour but de permettre ce type d'analyse ; cette distinction s'est avérée pertinente à explorer au fil de l'analyse. Dans une recherche future, il serait pertinent de diversifier délibérément l'échantillon en fonction du statut générationnel afin de mieux explorer cette dimension. Enfin, toujours en lien avec les limites, la dimension spécifique du souci des autres, liée à l'empathie, demeure peu explorée dans cette étude. Au regard des activités proposées, des relations avec les intervenants et des nombreuses interactions avec les pairs, il serait pertinent d'étudier la contribution des organismes communautaires face au développement de cette compétence (Lerner et al., 2005). En effet, cela est particulièrement important, car cette dimension peut jouer un rôle clé dans la construction d'un sentiment de responsabilité sociale chez les jeunes, en les amenant à s'investir activement dans leur milieu. Le développement du souci des autres peut ainsi favoriser leur engagement en tant qu'agents de changement au sein de leur communauté (Pour3Points, s.d.).

Implication pour la pratique

Les résultats de cette étude révèlent plusieurs éléments à considérer dans la pratique psychoéducative. D'abord, selon les participants, la création de relations significatives avec les intervenants constituerait potentiellement un élément contribuant à leur développement positif. Par ailleurs, ils ont rapporté que leur relation avec les adultes de l'organisme avait des retombées qui dépassaient le cadre scolaire. Cette dynamique relationnelle renvoie à la notion d'alliance thérapeutique, un fondement essentiel de l'intervention psychoéducative qui constitue un prédicteur de succès de l'intervention (Baillargeon et Puskas, 2013). À travers leurs discours, les jeunes soulignent l'importance des compétences interpersonnelles des adultes qui les entourent. En effet, selon les jeunes, c'est la bienveillance des intervenants et les échanges réels dans les conversations qui favorisent la création de ce lien. Ils parviennent alors à se confier, à demander des conseils et à même les appliquer dans des contextes autres qu'à l'organisme. Cela fait référence aux schèmes relationnels que le psychoéducateur se doit d'incarner dans ses interventions. Ces schèmes comprennent des dimensions fondamentales, telles que la considération, la confiance, l'empathie, la sécurité, la disponibilité et la congruence (Gendreau et al., 2016). Ainsi, au-delà du savoir-faire, c'est le savoir-être du psychoéducateur qui s'avère déterminant dans l'établissement d'une alliance thérapeutique significative et porteuse de changement.

Ensuite, cette recherche met en lumière le potentiel de développement positif des adolescents issus de l'immigration vivant en milieu défavorisé, dès lors qu'ils ont accès à des occasions et un contexte favorable, leur permettant de transférer leurs acquis à d'autres sphères de leur vie. Cela fait référence à des concepts centraux en psychoéducation, soit le potentiel adaptatif (PAD) et le potentiel expérientiel (PEX) (réf ici). D'un côté, le PAD fait référence à

l'aptitude d'une personne à s'adapter à son environnement en utilisant ses forces et ses ressources pour surmonter les défis, alors que le PEX se réfère aux possibilités qu'offre l'environnement pour permettre à une personne de vivre des expériences favorisant l'apprentissage et le développement (Caouette et al., 2016). Dans ce cas-ci, l'organisme communautaire s'avère être un milieu qui offre aux adolescents la possibilité d'apprendre, d'améliorer et d'acquérir de nouvelles capacités, forces et ressources. En effet, les participants perçoivent l'OCLD comme un lieu chaleureux et sécurisant, qui soutient non seulement leur réussite scolaire à travers les périodes d'étude, mais leur offre également des occasions de se développer à travers des activités sportives et artistiques ainsi que de créer et renforcer les liens avec leurs pairs. Ce sont ces diverses initiatives mises en place par l'organisme qui contribuent au développement du PAD des adolescents, en générant des retombées positives, telles que le développement des habiletés conversationnelles, l'élargissement du réseau social, l'amélioration des résultats scolaires et le renforcement de la capacité à gérer le stress. Alors, lorsque cela s'avère pertinent pour l'adolescent, le psychoéducateur peut recommander la fréquentation de ce type d'organisme, soit des milieux pouvant contribuer à la manifestation et au développement des forces des adolescents. Le psychoéducateur doit également s'éloigner de la vision déficitaire souvent attribuée aux adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé dans la littérature et plutôt adopter une approche centrée sur les forces.

Finalement, grâce à son champ d'expertise basé sur le développement des capacités adaptatives et sur la mobilisation des ressources environnementales, le psychoéducateur est bien outillé pour soutenir la collaboration entre l'école et les organismes communautaires, ce qui s'apparente à un métier qui a vu le jour il y a quelques années, soit celui d'agent pivot (Turcotte et al., 2011). Cette collaboration, qui vise à assurer la continuité et la cohérence des services offerts, s'avère particulièrement pertinente lorsqu'il s'agit d'adolescents issus de l'immigration

vivant en milieux défavorisés, puisqu'ils sont confrontés à divers défis d'ordre linguistiques, culturels, socioéconomiques et psychosociaux.

Concrètement, cela pourrait se traduire par des rencontres de concertation réunissant l'intervenante communautaire, les enseignants, le psychoéducateur et, au besoin, les parents, dans le but d'identifier les forces et les défis du jeune, de partager les observations et d'élaborer conjointement un plan d'intervention adapté à sa réalité. Par exemple, certains participants ont exprimé se sentir plus stressés à l'école qu'au sein de l'organisme. Cela suggère que ce type d'organisme communautaire pourrait offrir des conditions propices au bien-être, qu'il serait pertinent de mieux comprendre et transférer au contexte scolaire. Dans ce sens, une intervention conjointe entre les intervenants scolaires et communautaires permettrait de cibler les facteurs de stress propres à l'école et de développer des stratégies. Enfin, plusieurs jeunes ont mentionné percevoir des retombées de leur fréquentation de l'organisme sur leur vécu scolaire, telles qu'une augmentation de leur participation en classe ou l'adoption de stratégies apprises pour mieux gérer leur anxiété. Dans une perspective de collaboration, il serait pertinent de reconnaître, soutenir et prolonger ces retombées positives dans les différents milieux de vie du jeune, en particulier à l'école.

CONCLUSION

En terminant, cette étude a permis de contribuer à approfondir la compréhension des perceptions qu'ont ces jeunes des retombées liées à leur fréquentation d'un organisme communautaire de lutte au décrochage, tout en mettant en lumière les conditions qui pourraient potentiellement favoriser leur épanouissement. Elle souligne que, malgré les défis auxquels ils font face, les adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé disposent de nombreuses ressources et forces. Celles-ci se manifestent dans l'étude par leur motivation à réussir sur le plan scolaire, leur capacité à exprimer leurs besoins, à établir des relations de confiance avec les intervenants et les pairs et à s'engager activement dans diverses activités. Les participants mentionnent que les retombées perçues seraient potentiellement liées à leur fréquentation d'un environnement favorable, soit Diapason-Jeunesse. Les adolescents décrivent cet environnement comme moins stressant que celui de l'école et propice à la proximité, tant avec les pairs qu'avec les intervenants, grâce à son organisation à échelle humaine. Il favorise également la création de liens significatifs avec les intervenants, dont le savoir-être se traduit par des échanges authentiques, des conseils, des encouragements et de la bienveillance. De plus, ce milieu offre un soutien sur le plan scolaire tout en proposant de multiples occasions de socialisation à travers diverses activités (p. ex. sport, art, sorties culturelles, gala). Ainsi, l'étude démontre que les adolescents issus de l'immigration en milieu défavorisé ne doivent pas être perçus uniquement sous l'angle de leurs vulnérabilités, mais plutôt comme de jeunes porteurs de forces et de potentiel, qu'un environnement favorable, tel que décrit précédemment, permet de révéler.

Références

- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., McAndrew, M., Pagani, L. S., & Parent, S. (2017). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration : Contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes* [Rapport de recherche]. Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_archambaulti_rapport_eleves-immigration-ou-non.pdf
- Baillargeon, P., & Puskas, D. (2013). L'alliance thérapeutique : conception, pratique. *Défi jeunesse*, 19(3), 4–9.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. Freeman.
- Bariaud, F. (2012). Introduction : l'essor de la psychologie de l'adolescence. *Enfance*, 3 (3), 251–266. <https://doi.org/10.4074/S0013754512003023>
- Bartko, W. T., & Eccles, J. S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 233–241.
- Beaumont, C., & Boissonneault, J. C. (2023). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'adolescence : un guide pour le personnel scolaire*. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Université Laval. <https://www.violence-ecole.ulaval.ca>
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. Dans R. M. Lerner & P. L. Benson (dir.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 19–43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0091-9_2

- Benson, P., Scales, P., Hamilton, S., & Sesma, A. (2007). Positive youth development: Theory, research, and applications. Dans R. M. Lerner & W. Damon (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 895–941). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0116>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780415963619>
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Manganelli, S., Girelli, L., Chirico, A., & Alivernini, F. (2021 a). School dropout intention and self-esteem in immigrant and native students living in poverty: The protective role of peer acceptance at school. *School Mental Health*, 13(2), 266–278. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09410-4>
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., Galli, F., & Alivernini, F. (2021 b). Bullying and victimization in native and immigrant very-low-income adolescents in Italy: Disentangling the roles of peer acceptance and friendship. *Child & Youth Care Forum*, 50(6), 1013–1036. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09612-6>
- Bohnert, A. M., & Garber, J. (2007). Prospective relations between organized activity participation and psychopathology during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 1021–1033. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9152-1>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Campano, G., & Ghiso, M. P. (2011). Immigrant students as cosmopolitan intellectuals. Dans *Handbook of research on children's and young adult literature* (pp. 164–176). Routledge.

- Camras, M. (2004). Investing in social capital: Afterschool activities and social affiliation in immigrant youth.
- Caouette, M., Maltais, L.-S., & Guérin, K. (2016). *Le lexique du psychoéducateur*.
- Cargo, M., & Mercer, S. L. (2008). *The value and challenges of participatory research: Strengthening its practice. Annual Review of Public Health, 29*, 325–350.
<https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.29.091307.083824>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 98–124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>
- Centraide du Grand Montréal. (2019). *Laval : Analyse territoriale 2018–2019*.
<https://www.centraide-mtl.org/wp-content/uploads/2019/12/Portrait-Laval-2018-2019.pdf>
- Centre de services scolaire de Laval. (2022). *Rapport annuel 2021–2022*.
<https://csslaval.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/02/Rapport-annuel-2021-2022-CSS-Laval-FINAL-1.pdf>
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review, 33*(2), 340–345.
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2015). *Psychologie de l'adolescence* (4e éd.). Chenelière Éducation.
- Coalition Interjeunes. (s. d.). *Liste des organismes communautaires autonomes jeunesse*.
<https://interjeunes.org/liste-des-ocaj/>
- Coll, C. G., & Magnuson, K. (1997). The psychological experience of immigration : A developmental perspective. Dans *Immigration and the family : Research and policy on U.S. immigrants* (pp. 91–131). Lawrence Erlbaum Associates.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (s. d.). *What is the CASEL framework ?* <https://casel.org/core-competencies/>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal. (2023). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : Inscription au 4 novembre 2022.* <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4654789>
- Cossette, A. N. (2012). L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants : Facteurs influents et implications pour l'intervention. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 29(2), 247–261.
- Cyr, C., Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2014). Attachment theory in clinical work with children. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 23(1), 5–9.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13–24.
<https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior.* *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diapason-Jeunesse. (2024a). *À propos : Notre mission.* <https://diapasonjeunesse.ca/a-propos/>
- Diapason-Jeunesse. (2024 b). *Rapport d'activité 2023–2024.*
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development.* National Academies Press.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- Firzly, N., Sirois-Leclerc, H., & Blanchard, C. (2015). Du coaching au mentorat dans la pratique des loisirs organisés : Comment favoriser le développement positif des jeunes ? *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 108 (4), 653–678.
<https://doi.org/10.3917/cips.108.0653>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.
- Fuligni, A. J. (1997). *The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior*. *Child Development*, 68(2), 351–363.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01944.x>
- Gendreau, Y., Guay, M.-C., & Senneville, C. (2016). *La relation en contexte d'intervention : Fondements et pratiques en éducation, en psychoéducation et en travail social* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Girard, C. (2018). *Acculturation, intégration scolaire et perception des attentes parentales : Le cas d'adolescentes immigrantes au secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/21333>
- Gonzales, N. A., George, P. E., & Fernandez, A. C. (2005). Minority adolescent stress and coping. *Prevention Researcher*, 12(3), 7–9.

- Gouvernement du Canada. (2022). *Le Canada accueille un nombre record de nouveaux arrivants en 2022*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/2022/12/le-canada-accueille-un-nombre-record-de-nouveaux-arrivants-en-2022.html>
- Gouvernement du Québec. (2007). *Le troisième rapport national sur l'état de santé de la population du Québec : Riches de tous nos enfants*.
<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2007/07-228-05.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2024). *Personnes réfugiées au Canada*.
<https://www.quebec.ca/immigration/refugies-demandeurs-asile/refugies-au-canada>
- Gouvernement du Québec. (2025a). *Indice de défavorisation*.
<https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation>
- Gouvernement du Québec. (2025b). *Indice de milieu socio-économique (IMSE)*.
<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/ressources-outils-reseau-scolaire/intervention-milieu-defavorise/indice-milieu-socio-economique>
- Government of Canada, Statistics Canada. (2024). *Differences in confidence in public institutions across generations of Canadians*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/36-28-0001/2024008/article/00002-eng.htm>
- Granger, R. C. (2002). Creating the conditions linked to positive youth development. *New Directions for Youth Development*, 2002(95), 149–164. <https://doi.org/10.1002/yd.20>
- Guenouni Hassani, R., & Kanouté, F. (2023). Points de vue de jeunes musulmans issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109676ar>

- Guest G, Namey E, O'Regan A, Godwin C, Taylor J. (2020). *Comparing Interview and Focus Group Data Collected in Person and Online*. Patient-Centered Outcomes Research Institute. (PCORI). <https://doi.org/10.25302/05.2020.ME.1403117064>
- Guichandut, M.-A. (2023). *L'action communautaire autonome jeunesse et la réussite éducative des jeunes, une étude d'impact*. https://interjeunes.org/wp-content/uploads/2023/02/Interjeunes_Rapport-sur-la-Reussite-Educative_Fevrier-2023.pdf
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813–820. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.813>
- Humphries, M. L., & Jagers, R. J. (2009). Culture : A possible predictor of morality for African American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 19(2), 205–215. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00590.x>
- Immigration et communautés culturelles — Québec. (2011). *L'immigration au Québec*. <https://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/immigration-quebec-partage-responsabilites-20122015.pdf>
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada [IRCC]. (2025). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration 2025*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/rapport-annuel-parlement-immigration-2025.html>

Institut de la statistique du Québec. (2025, 8 mai). *Le bilan démographique du Québec en 2024 :*

Un accroissement migratoire qui demeure élevé, un creux historique pour la fécondité.

<https://statistique.quebec.ca/fr/communiqu/bilan-demographique-quebec-2024->

[accroissement-migratoire-demeure-eleve-creux-historique-pour-fecondite](https://statistique.quebec.ca/fr/communiqu/bilan-demographique-quebec-2024-)

Jain, R., Allen, K.-A., Grove, C., & Melzak, E. (2026). *Examining factors influencing belonging amongst immigrant adolescents: A scoping review*. *Children and Youth Services Review*, 180, 108675.

Jensen, L. A. (2010). Immigrant youth in the United States: Coming of age among diverse cultures. Dans L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (dir.), *Handbook of research and policy on civic engagement in youth*. Wiley.

Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17–38

Kanouté, F., & Vatz Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes : Une préoccupation récurrente et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 259–279. <https://doi.org/10.7202/019680ar>

Kanouté, F., André, J. V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A., & Gosselin-Gagné, J. (2012). Les relations école–organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education*, 46(3), 407–421.

<https://doi.org/10.7202/1009174ar>

Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R., & Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6 (1), 13–25. <https://doi.org/10.7202/1038275ar>

- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2009). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 265– 289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Kerpelman, J. L., Eryigit, S., & Stephens, C. J. (2008). African American adolescents' future education orientation: Associations with self-efficacy, ethnic identity, and perceived parental support. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 997–1008. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9201-7>
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M., & Young, N. (2003). A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 23(1), 63–90. https://doi.org/10.1080/J006v23n01_05
- Lannegrand-Willems, L. (2017). La construction identitaire à l'adolescence : Quelle place pour les émotions ? *Les Cahiers dynamiques*, 71 (1), 60–66. <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0060>
- Larivée, S. (2007). *L'intelligence*. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Laurent, G., & Ensink, K. (2017). Chapitre 13 — Le développement socio-émotionnel. Dans R. Miljkovitch, F. Morange-Majoux, & E. Sander (dir.), *Psychologie du développement* (pp. 135–144). Elsevier Masson. <https://doi.org/10.1016/B978-2-294-75466-1.00013-3>
- Lee, C. C. (2019). Invite their languages in: Community-based literacy practices with multilingual African immigrant girls in New York City. *International Journal of Multicultural Education*, 21(2), 1–22. <https://doi.org/10.18251/ijme.v21i2.1800>

- Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S., & Musitu, G. (2004). Développement socio-cognitif et jugement moral : De Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33.
<https://doi.org/10.4000/osp.2163>
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10–16.
<https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., & Lewin-Bizan, S. (2012). Thriving among immigrant youth: Theoretical and empirical bases of positive development. Dans A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (dir.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 307–323). Cambridge University Press.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Murry, V. M., Smith, E. P., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., & Buckingham, M. H. (2021). Positive youth development in 2020: Theory, research, programs, and the promotion of social justice. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1114–1134. <https://doi.org/10.1111/jora.12609>
- Lerner, R. M., Wang, J., Hershberg, R. M., Buckingham, M. H., Harris, E. M., Tirrell, J. M., Bowers, E. P., & Lerner, J. V. (2017). Positive youth development among minority youth: A relational developmental systems model. Dans N. J. Cabrera & B. Leyendecker (dir.), *Handbook on positive development of minority children and youth* (pp. 5–17). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6_1
- Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S. D., & Zarrett, N. (2009). Adolescent out-of-school activities. Dans R. M. Lerner & L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 2, pp. 228–267). Wiley.

- Marks, A. R., Godoy, L., & García Coll, C. (2023). Acculturation gaps and parent–adolescent relationships among youth from immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 1865–1880.
- Marshall, P. (2023). *After-school programs: Supporting immigrant-origin youth development and belonging*. Harvard Immigration Initiative. <https://immigrationinitiative.harvard.edu/>
- Stewart, M. A. (2017). *Understanding adolescent immigrants : Moving toward an extraordinary discourse for extraordinary youth*. Lexington Books.
- Mc Andrew, M., & Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l’immigration au secondaire de langue française : Une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7–25. <https://doi.org/10.7202/1019209ar>
- Mc Andrew, M., Ait-Said, R., Ledent, J., Murdoch, J., Anisef, P., Brown, R., Sweet, R., Walters, D., Aman, C., & Garnett, B. (2009). *Educational pathways and academic performance of youth of immigrant origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Canadian Council on Learning.
- Medvedeva, M. (2010). Perceived discrimination and linguistic adaptation of adolescent children of immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(8), 940–952. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9434-8>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). De Boeck.
- Millet, M., & Thin, D. (2006). Le temps des familles populaires à l’épreuve de la précarité. *Lien social et politiques*, 54, 153–162. <https://doi.org/10.7202/012867ar>
- Ministère de l’Immigration, de la Francisation et de l’Intégration. (2020). *Plan d’immigration du Québec 2021*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/plan-immigration/PL_immigration_2021_MIFI.pdf

- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing student voice in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651–688.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2nd ed.). SAGE.
- Moshman, D. (2011). *Adolescent rationality and development: Cognition, morality, and identity* (3 rd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203835111>
- Motti-Stefanidi, F. (2023). Acculturation and resilience of immigrant-origin youth: Do their school experiences reflect non-immigrants’ “native supremacy”? *Development and Psychopathology*, 35(5), 2155–2167. <https://doi.org/10.1017/S0954579423000895>
- Murry, V. M., Berkel, C., Simons, R. L., Simons, L. G., & Gibbons, F. X. (2014). A twelve-year longitudinal analysis of positive youth development among rural African American males. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 512–525. <https://doi.org/10.1111/jora.12129>
- Nunn, C., McMichael, C., Gifford, S. M., & Correa-Velez, I. (2014). ‘I came to this country for a better life’: Factors mediating employment trajectories among young people who migrated to Australia as refugees during adolescence. *Journal of Youth Studies*, 17(9), 1205–1220. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.901496>
- Orellana, M. F. (2009). *Translating childhoods: Immigrant youth, language, and culture*. Rutgers University Press.
- Ortega-Williams, A., & Harden, T. (2022). Anti-black racism and historical trauma: Pushing the positive youth development paradigm. *Youth & Society*, 54(4), 662–684. <https://doi.org/10.1177/0044118X211007883>
- Padilla, A. (2006). Bicultural social development. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28, 467–497. <https://doi.org/10.1177/0739986306294255>

- Perkins, D. F., & Borden, L. M. (2003). Positive behaviors, problem behaviors, and resiliency in adolescence. Dans R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (dir.), *Handbook of psychology: Developmental psychology* (Vol. 6, pp. 373–394). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0615>
- Phinney, J. S. (1992). *The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups*. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156–176.
<https://doi.org/10.1177/074355489272003>
- Plenty, S., & Jonsson, J. O. (2017). Social exclusion among peers: The role of immigrant status and classroom immigrant density. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1275–1288.
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0564-5>
- Potvin, M., Audet, G., & Bilodeau, A. (2014). L’expérience scolaire d’élèves issus de l’immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l’éducation*, 39 (3), 515–545. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>
- Pour3Points. (s. d.). *Notre approche*. <https://pour3points.ca/notre-approche/>
- Rahm, J., Lachaine, A., Martel-Reny, M.-P., & Kanouté, F. (2012). Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l’immigration. *Diversité urbaine*, 12(1), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1019213ar>
- Rahm, J., Malo, A., & Lepage, M. (2016). Youth-voice driven after-school science clubs: A tool to develop new alliances in ethnically diverse communities in support of transformative learning for preservice teachers and youth. *Alterstice*, 6(1), 39–51.
<https://doi.org/10.7202/1038277ar>
- Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage. (2024). *Actions des OCLD*. <https://roclld.org/actions/>

- Roffman, J. G., Suárez-Orozco, C., & Rhodes, J. E. (2003). Facilitating development in immigrant youth: The role of mentors and community organizations. Dans D. F. Perkins, L. M. Borden, J. G. Keith, & F. A. Villarruel (dir.), *Positive youth development: Creating a positive tomorrow* (pp. 90–117). Sage.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94–111.
https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_6
- Sabatier, C., & Berry, J. W. (2008). The role of family acculturation, parental style, and perceived discrimination in the adaptation of second-generation immigrant youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(5), 455–466.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.05.003>
- Santos, T. (2022). Positive youth development in adolescence. *Journal of Mother and Child*, 25(3), 137–138.
https://doi.org/10.34763/jmotherandchild.20212503SI.edit.2021_25_03SI_3
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma, A., Jr., & van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 691–708.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.09.001>
- Sécurité publique Canada. (2018, 21 décembre). *Facteurs de risque et de protection dans les familles et leurs effets sur la délinquance juvénile : Qu'en savons-nous ?*
<https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/wht-knw/index-fr.aspx#a2>
- Services d'immigration DJP du Québec. (s. d.). *Immigration humanitaire*. <https://djp-services.com/immigration-humanitaire/>

- Sesma, A., Mannes, M., & Scales, P. C. (2005). Positive adaptation, resilience, and the developmental asset framework. Dans S. Goldstein & R. B. Brooks (dir.), *Handbook of resilience in children* (pp. 281–296). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_17
- Shek, D. T. L., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 10, 131–141.
<https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946>
- Shiller, J. T. (2013). Preparing for democracy: How community-based organizations build civic engagement among urban youth. *Urban Education*, 48(1), 69–91.
<https://doi.org/10.1177/0042085912436761>
- Soto-Lara, S., Yu, M. V. B., Pantano, A., & Simpkins, S. D. (2022). How youth–staff relationships and program activities promote Latinx adolescent outcomes in a university–community afterschool math enrichment activity. *Applied Developmental Science*, 26(4), 619–637. <https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1945454>
- Spencer, M. B., & Spencer, T. R. (2014). Invited commentary: Exploring the promises, intricacies, and challenges to positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 1027–1035. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0125-8>
- Statistique Canada. (2022a). *Série « perspective géographique », recensement de la population de 2021, Montréal, ville*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/Page.cfm?lang=F&topic=9&dguid=2021A00052466023>
- Statistique Canada. (2022b). *Classification de la catégorie d'admission de l'immigrant*. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=323293&CVD=323294&CLV=0&MLV=4&D=1

- Statistique Canada. (2022c). *Série « perspective géographique », recensement de la population de 2021, Laval, ville*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/Page.cfm?lang=F&topic=1&dguid=2021A00052465005>
- Steinberg, L., & Lerner, R. M. (2004). The scientific study of adolescence: A brief history. *Journal of Early Adolescence*, 24(1), 45–54. <https://doi.org/10.1177/0272431603260879>
- Stepick, A., Stepick, C. D., & Labissiere, Y. (2008). South Florida’s immigrant youth and civic engagement: Major engagement, minor differences. *Applied Developmental Science*, 12(2), 57–65. <https://doi.org/10.1080/10888690801997036>
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A. K., & Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist*, 73(6), 781–796.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2010). Unraveling the immigrant paradox. *Youth & Society*, 41(2), 151–185.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Titzmann, P. F., & Juang, L. P. (2017). Immigrant adolescents : Opportunities and challenges. In R. A. Scott & S. M. Kosslyn (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences* (pp. 1–14). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0438>
- Travis Jr., R., & Leech, T. G. J. (2014). Empowerment-based positive youth development: A new understanding of healthy development for African American youth. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 93–116. <https://doi.org/10.1111/jora.12062>

- Trickett, E. J. (1996). Elaborating developmental contextualism in adolescent research and intervention: Paradigm contributions from community psychology. *Journal of Research on Adolescence*, 6(3), 245–269.
- Turcotte, L., Bastien, R., Clavier, C., & Couturier, Y. (2011). Ce que nous apprend le travail des agents pivots sur les approches intégrées : Analyse exploratoire du cas de l'approche école en santé. *Service Social*, 57(2), 55–73. <https://doi.org/10.7202/1006293ar>
- Vetter, N. C., Leipold, K., Kliegel, M., Phillips, L. H., & Altgassen, M. (2013). Ongoing development of social cognition in adolescence. *Child Neuropsychology*, 19(6), 615–629. <https://doi.org/10.1080/09297049.2012.718324>
- Vitoroulis, I., & Georgiades, K. (2017). Bullying victimization among immigrant and non-immigrant adolescents in Canada: The role of ethnic group membership and school belonging. *Journal of Adolescence*, 60, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.003>
- Weichold, K., & Silbereisen, R. K. (2012). Pour la promotion d'une vision positive de l'adolescence. *Enfance*, 3 (3), 345– 356. <https://doi.org/10.3917/enf1.123.0345>
- Wray-Lake, L., & Abrams, L. S. (2020). Pathways to civic engagement among urban youth of color. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 85(2), 7–154. <https://doi.org/10.1111/mono.12415>
- Xu, R. (2023). The importance of family, peer, and romantic relationships on adolescent development. *Journal of Student Research*, 12(1). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v12i1.4155>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Annexes

Annexe 1

CANEVAS D'ENTREVUE INDIVIDUELLE - JEUNES

Date : _____ Lieu : _____
 Heure de départ : _____ Heure de fin : _____

SECTION A : Présentation

- Présentation de l'animatrice. *Merci d'avoir pris le temps de te déplacer et de participer à cette rencontre.*
- Présentation des objectifs du projet de recherche et de la discussion.
 - a. Le projet vise à améliorer l'accompagnement à la réussite scolaire des jeunes offert par l'équipe de Diapason-Jeunesse.
 - b. Le groupe de discussion veut recueillir le point de vue des jeunes sur ce qui fonctionne et ce qui devrait être amélioré à Diapason-Jeunesse. Nous souhaitons donc discuter avec vous:
 - i. Des pratiques d'accompagnement que vous appréciez;
 - ii. De vos besoins et souhaits en termes de services et d'accompagnement;
 - iii. De l'impact de votre fréquentation de l'organisme sur différentes sphères de votre vie.
- Distribution du formulaire de consentement. *Avez-vous des questions à propos de la recherche à propos de ce dont on va discuter aujourd'hui ? Avez-vous des questions à propos du formulaire de consentement ?*
- Signature du contrat de confidentialité.
- Distribution du questionnaire sociodémographique.

SECTION B : Perception de l'organisme et besoins

1. Qu'est-ce que Diapason-Jeunesse représente pour toi ?
 - a) Pourquoi viens-tu à Diapason-Jeunesse ?
 - b) Qu'est-ce que Diapason-Jeunesse amène dans ta vie

2. Quels éléments préfères-tu à Diapason Jeunesse ?
 - a) En lien avec les activités?
 - b) En lien avec le fonctionnement de l'organisme?
 - c) En lien avec les services offerts?
3. Quel type de service ou de ressources aimerais-tu trouver à Diapason-Jeunesse ?
 - a) Qu'aimerais-tu changer ou améliorer à Diapason-Jeunesse ?
 - b) De quelle manière ces changements pourraient-ils être effectués?
4. Présentation de ce qui a été nommé par les jeunes lors des groupes de discussion.
Pour chacun des éléments (1 à 5), le participant devra répondre à la question a) et b).

Des jeunes ont nommé venir à Diapason-Jeunesse pour :

1. Faire leurs devoirs
2. Rencontrer des amis
3. Faire des activités (ex. : camps)
4. Pour ne pas s'ennuyer à la maison
5. L'offre des passes d'autobus et du repas.

- a) Que penses-tu de cet élément?
- b) Es-tu en accord ou en désaccord?

5. Présentation de ce qui a été nommé par les jeunes lors des groupes de discussion.
Pour chacun des éléments (1 à 9), le participant devra répondre à la question a), b) et c).

Des jeunes ont nommé qu'ils aimeraient améliorer ou changer ces éléments :

1. Avoir du soutien psychosocial
2. Avoir des groupes de discussion avec des thématiques
3. Avoir des conseils pour l'intégration sur le marché du travail
4. Avoir davantage de temps d'étude
5. Avoir la possibilité de choisir leur place lors des périodes d'études
6. Augmenter la fréquence des activités
7. Ne pas être obligé de faire des activités qu'ils n'aiment pas
8. Pouvoir venir à l'organisme en dehors des périodes d'étude
9. Avoir une stabilité au niveau des intervenants

- a) Que penses-tu de cet élément?
- b) Es-tu en accord ou en désaccord?
- c) As-tu des idées concrètes pour aider à apporter ce changement ?

SECTION C : Impacts sur le développement positif

6. De quelles manières ta fréquentation de l'organisme Diapason-Jeunesse t'aide ou te nuit dans ta relation avec toi-même?

- a) As-tu remarqué des changements au niveau de ta confiance en soi ? De ta manière de te percevoir toi-même?
- b) S'il y a lieu, quels sont les éléments (ex. : personnes, interventions) à l'origine de ces changements?

7. De quelles manières ta fréquentation de l'organisme Diapason-Jeunesse t'aide ou te nuit dans tes relations avec les autres ?

- a) Avec tes parents?
- b) Avec les autres jeunes de ton âge?
- c) Avec tes enseignant.es?
- d) S'il y a lieu, quels sont les éléments (ex. : personnes, interventions) à l'origine de ces changements?

8. De quelles manières ta fréquentation de l'organisme Diapason-Jeunesse t'aide ou te nuit dans tes études?

- a) Y a-t-il des impacts sur ta motivation à l'école?
- b) Y a-t-il des impacts sur tes résultats scolaires ?
- c) Y a-t-il des impacts sur ton assiduité à l'école (ex. : avoir ton matériel, être à l'heure)
- d) Y a-t-il des impacts sur ta participation en classe (ex. : lever la main)?
- e) Y a-t-il des impacts sur ton engagement cognitif (ex. : organiser tes périodes d'études, avoir des stratégies de travail)?
- f) S'il y a lieu, quels sont les éléments (ex. : personnes, interventions) à l'origine de ces changements?

9. De quelles manières ta fréquentation de l'organisme Diapason-Jeunesse t'aide ou te nuit dans ta façon de faire face au stress et aux défis que tu rencontres dans ta vie ?

- a) Quels changements as-tu constatés au niveau de tes stratégies lorsque tu vis une situation stressante ou désagréable ?
- b) S'il y a lieu, quels sont les éléments (ex. : personnes, interventions) à l'origine de ces changements?

10. De quelles manières ta fréquentation de l'organisme Diapason-Jeunesse t'aide ou te nuit dans ta participation à la société? (Ex : activité parascolaire/comité étudiant/etc.; bénévolat; siéger au sein d'un comité; signer une pétition; s'impliquer dans une cause sociale)

- a) Est-ce que ta fréquentation de l'organisme a influencé ton désir de faire une différence dans ta communauté?
- b) S'il y a lieu, quels sont les éléments (ex. : personnes, interventions) à l'origine de ces changements?

SECTION D : Relation avec intervenants

11. Est-ce que tu as le sentiment d'être intégré dans l'organisme Diapason-Jeunesse?

- a) De quelle manière agissent les intervenants pour que tu te sentes inclus et intégré dans l'organisme?
- b) As-tu des exemples d'interactions avec des intervenants où tu t'es senti exclu ou mal à l'aise?
- c) As-tu des exemples d'interactions avec des intervenants où tu t'es senti particulièrement à l'aise ?

12. De quelle manière ton appartenance culturelle influence-t-elle ta relation avec les intervenants?

- a) Est-ce que ta culture a un impact sur la manière dont les intervenants vont interagir avec toi?
- b) Remarques-tu une différence lorsque l'intervenant est de la même culture que toi ou d'une culture différente à la tienne?

13. As-tu des exemples d'interactions avec des intervenants où tu as eu l'impression que l'intervenant comprenait mal ta culture ou ne la considérait pas dans ses interactions avec toi?

- a) T'es-tu déjà arrivé de te sentir jugé par rapport à ta culture?
- b) Qu'est-ce qui aurait pu être fait différemment ?

Présentation de ressources d'aide possibles (intervenants de Diapason-Jeunesse, Tel-Jeunes) si présences de questions, d'inquiétudes ou de malaises suite à l'entrevue, étant donné que celle-ci aborde des sujets délicats.

Remerciements!

Annexe 2



PRATIQUES ET ACTIVITÉS D'UN OCLD FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT POSITIF SELON LES ADOLESCENTS ISSUS DE L'IMMIGRATION



«Je trouve que les activités qu'on fait ensemble ça renforce les relations entre nous.»

Ahmad, 15 ans



Avoir plusieurs occasions de rencontrer d'autres jeunes (ex: périodes d'études, activités parascolaires, sorties, camp de jour)



Occasion de participer à des échanges sur des enjeux sociétaux



Bienveillance des tuteurs et des intervenants dans les échanges



«Il y a des adultes qui sont vraiment gentils, ils sont prêts à faire une conversation avec toi.»

Salma, 16 ans.

«Ils nous aident beaucoup. Si t'as pas compris quelque chose, tu lèves ta main et un bénévole vient t'expliquer. Ils expliquent bien en plus.»

Ines, 17 ans



Explications claires et variées des tuteurs et des intervenants

