

## Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vi
Liste des sigles.....	vii
Remerciements.....	viii
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>6</b>
1.1 Les élèves allophones récemment immigrés au Québec.....	7
1.2 L’historique de la francisation des élèves allophones au Québec.....	9
1.3 La francisation des élèves allophones aujourd’hui.....	10
1.4 L’intégration sociale et la réussite scolaire des élèves allophones récemment immigrés au Québec.....	14
1.5 Question de recherche.....	16
<b>CHAPITRE 2 – RECENSION DES ÉCRITS.....</b>	<b>18</b>
2.1 L’historique du concept de résilience.....	19
2.2 Le processus de résilience chez l’enfant.....	22
2.2.1 Facteurs de risque liés à l’enfance.....	23
2.2.2 Facteurs de protection liés à l’enfance.....	25
2.2.2.1 Facteurs propres à l’enfant.....	25
2.2.2.2 Facteurs familiaux.....	26
2.2.2.3 Facteurs extra-familiaux.....	26
2.3 La résilience scolaire.....	27
2.3.1 Facteurs de résilience scolaire relatifs à l’élève et à sa famille.....	27
2.3.2 Contribution du vécu scolaire à la résilience de l’élève.....	28
2.4 Les facteurs de résilience scolaire chez les élèves récemment immigrés.....	29
2.4.1 Facteurs de résilience scolaire propres à l’élève.....	30
2.4.2 Contribution de l’environnement familial.....	31
2.4.3 Contribution de l’environnement extra-familial.....	32
2.4.4 Contribution de l’école.....	33
2.5 Les objectifs de la recherche.....	34
<b>CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>36</b>
3.1 Une approche qualitative.....	37
3.2 Les participants à la recherche.....	37
3.2.1 Sélection des participants.....	38
3.2.2 Profil des participants.....	38
3.2.2.1 Naima et sa mère Samira.....	39
3.2.2.2 Gabriella et sa mère Vera.....	39
3.2.2.3 Yassine et sa mère Amina.....	40
3.2.2.4 Edouardo et sa mère Teresa.....	41
3.2.2.5 Nicolaï et sa mère Elena.....	41
3.2.2.6 Amel et sa mère Asma.....	42
3.3 La présence sur le terrain et les outils de collecte des données.....	43
3.3.1 Séjour ethnographique.....	44
3.3.2 Entretiens semi-dirigés.....	45

3.4 La méthode de traitement et d'analyse des données .....	46
3.5 Les enjeux éthiques .....	49
<b>CHAPITRE 4 – ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....</b>	<b>51</b>
4.1 Facteurs propres à l'élève et à son parcours migratoire .....	53
4.2 Contribution de l'environnement familial.....	57
4.3 Contribution de l'environnement extra-familial .....	64
4.4 Contribution de l'école.....	68
4.5 Limites associées à la réalisation de cette recherche .....	75
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>76</b>
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>82</b>
<b>ANNEXE A : GRILLE D'ENTREVUE AVEC LE PARENT .....</b>	<b>89</b>
<b>ANNEXE B : GRILLE D'ENTREVUE AVEC LE JEUNE.....</b>	<b>91</b>
<b>ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....</b>	<b>94</b>

## Liste des tableaux

<b>Tableau I :</b> Tableau synthèse du profil des élèves choisis selon les critères préétablis.....	43
<b>Tableau II :</b> Tableau synthèse de la formation professionnelle des mères.....	57
<b>Tableau III :</b> Tableau synthèse de la contribution propre aux élèves.....	63
<b>Tableau IV :</b> Tableau synthèse de la contribution propre à l'environnement familial.....	64
<b>Tableau V :</b> Tableau synthèse de la contribution propre à l'environnement extra-familial.....	68
<b>Tableau VI :</b> Tableau synthèse de la contribution propre à l'école.....	74

## Liste des figures

<b>Figure 1</b> : Français, accueil.....	13
<b>Figure 2</b> : Vision écosystémique des facteurs de protection dans le développement de l'enfant.....	23
<b>Figure 3</b> : Influence de l'intégration socioscolaire et de la réussite scolaire sur l'émergence de la résilience scolaire chez des élèves allophones du primaire récemment immigrés.....	52

## Liste des sigles

**CANA** : Carrefour d'aide aux nouveaux arrivants

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

**PASAF** : Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

**SAF** : Soutien à l'apprentissage du français

## Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Fasal, non seulement pour son soutien académique, mais également pour son écoute, ses conseils, sa générosité et son grand cœur. C'est principalement grâce à son support constant que j'ai été en mesure d'aboutir à un tel travail et cela n'aurait certainement pas été aussi agréable de passer au travers de ce processus si ce n'eût été de notre collaboration. Merci également aux professeures Papazian-Zohrabian et Magnan, membres du jury d'évaluation de ce mémoire.

Ensuite, j'aimerais également prendre le temps de remercier Jessica Prévost qui m'a permis de tranquillement m'intégrer à mon terrain de recherche et qui m'a accompagnée tout au long de la collecte de données. C'est en partie grâce à sa générosité et à sa patience que j'en suis arrivée à traverser cette étape cruciale du processus de réalisation de ma recherche.

Dans un même ordre d'idées, j'aimerais également saluer la participation des élèves et des parents qui ont accepté de prendre le temps de me rencontrer dans l'enceinte de l'école afin de me fournir les témoignages qui m'ont été d'une importance cruciale à travers la réalisation de cette recherche. Sans eux, ce projet n'aurait pu être réalisé et je les en remercie mille fois.

Je ne peux également pas passer outre tout le soutien qui m'a été accordé par le CEETUM grâce à la remise d'une bourse de fin de rédaction qu'ils m'ont octroyée à l'hiver 2012. Il s'agit non seulement d'un soutien financier, mais aussi d'un soutien psychologique puisque, à partir de ce geste, l'on m'a signifié entretenir une certaine confiance en la pertinence de mon projet et en ma capacité de le rendre à terme. Merci beaucoup!

Sur une note plus personnelle, j'aimerais spécialement remercier mon amie Susana pour tout son soutien ainsi que sa grande amitié, mais également mes autres amis de longue date : Élyse, Mathieu, Colin, Audrey et Alexandra. À travers les moments plus difficiles, ils sont présents pour moi depuis plusieurs années, chacun à leur manière, et m'ont aidé à retrouver le sourire chaque fois.

Finalement, je tiens à saluer ainsi qu'à remercier les gens les plus importants dans ma vie, mes parents, Denyse et Pierre-Paul, et mon grand frère, Charles. Je sais qu'ils croient en moi et, sans leur amour ainsi que leur soutien à travers le temps, je ne serais pas devenue l'adulte que je suis aujourd'hui. Je vous aime énormément et merci pour tout!

Rapport-Gratuit.com

**INTRODUCTION**

Chaque année, le Québec accueille un nombre considérable de nouveaux arrivants et parmi eux, on compte certes plusieurs adultes, mais également de nombreux enfants en âge de fréquenter l'école ou sur le point de le devenir. Selon Benes et Dyotte (2001), tous les ans, de six à huit mille élèves immigrants intègrent le réseau des établissements scolaires d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire québécois. Ainsi, à l'instar de la société en général, les écoles du Québec sont de plus en plus caractérisées par leur pluralisme ethnoculturel et chaque nouvelle rentrée scolaire est marquée par l'augmentation du nombre d'élèves récemment immigrés. Même si un nombre croissant de ces familles immigrantes tendent à élire domicile en périphérie Montréal à leur arrivée au Québec, cette situation est plus particulièrement observable dans la région métropolitaine (Benes & Dyotte, 2001; Carpentier, Ghislain, Santana, & Aït-Saïd, 2009; Gouvernement du Québec, 2006a; Messier, 1997).

Plusieurs jeunes nouveaux arrivants sont allophones et ne parlent pas français lorsqu'ils sont inscrits pour la première fois dans le système scolaire. Or, ces élèves qui, en plus de ne pas maîtriser le français sont aussi confrontés à d'autres facteurs de risque liés aux défis de leur intégration, font face à un risque particulièrement élevé de rencontrer diverses difficultés socioscolaires à travers leur cheminement (Bouchamma, 2009). Dans le but d'éloigner ces élèves d'un parcours qui pourrait les mener vers le chemin de l'échec ou du décrochage scolaire, depuis les années 1970, plusieurs mesures ont été prises au Québec. Notamment, les services de francisation qui ont été mis sur pied depuis une quarantaine d'années font partie de ces initiatives et, chaque année, ces mesures soutiennent l'intégration socioscolaire d'un très grand nombre de ces jeunes qui, à leur arrivée dans le système scolaire québécois, ne maîtrisent pas le français (Armand, 2005b; Gomez & Beck, 2010).

À travers la littérature scientifique, différents auteurs soulignent qu'il n'est pas rare que les élèves allophones récemment immigrés réussissent à s'adapter fonctionnellement à leur nouvel environnement socioscolaire (Armand, 2005b; Benes & Dyotte, 2001; Bouchamma, 2009) et ce, en dépit de plusieurs facteurs d'adversité qui sont susceptibles d'influencer leur parcours. Néanmoins, il ne faut pas oublier que l'on compte également plusieurs cas chez lesquels il semble beaucoup plus difficile de réussir à s'intégrer à l'arrivée dans le nouveau système d'éducation (Benes & Dyotte, 2001). Qu'est-ce qui explique ce décalage entre les



élèves qui réussissent mieux à franchir cette étape et ceux pour qui cette transition est beaucoup plus difficile?

Les recherches à ce sujet révèlent qu'il existe une constellation d'hypothèses explicatives relatives au parcours socioscolaire de jeunes immigrants qui sont susceptibles d'influencer la résultante du processus d'intégration de ces élèves; le statut socio-économique, la langue maternelle, le sexe, le système scolaire du pays d'origine, les attentes différenciées des acteurs scolaires vis-à-vis des groupes, l'expérience scolaire collective d'un groupe donné, sont des exemples documentés à travers la littérature scientifique (Bouchamma, 2009; Kanouté & Lafortune, 2011; Kanouté & Vatz Laaroussi, 2008; Mc Andrew, et al., 2008).

Chez certains jeunes nouveaux arrivants, le processus d'intégration peut donc s'avérer complexe dû à une variété de facteurs révélés par la recherche. Considérant l'importance de chercher à mieux s'informer concernant les moyens de soutenir l'adaptation socioscolaire fonctionnelle des élèves allophones récemment immigrés, la mission de la communauté scientifique en éducation est de faire avancer les connaissances à ce sujet, dans le but de mieux comprendre quels sont les enjeux de réussite scolaire et d'intégration propres à ces jeunes nouvellement inscrits dans le système scolaire québécois.

Notre mémoire de recherche s'inscrit dans un projet plus vaste qui s'intéresse lui aussi, en partie, aux enjeux d'intégration d'élèves immigrants. Il est intitulé : Dynamique partenariale et articulation des logiques d'intervention en milieu scolaire où se conjuguent immigration et défavorisation. Ce projet a débuté en 2009 avec comme terrain trois écoles montréalaises et leur environnement social. Les objectifs de cette recherche sont les suivants : 1) Cartographier les ressources existantes autour de chaque école; 2) Faire l'inventaire de différents scénarios d'intervention à l'école, relatifs au vécu d'élèves immigrants en contexte de défavorisation, et en documenter la délibération; 3) Recueillir le point de vue d'organismes et de personnels non scolaires sur l'arrimage de leur intervention aux enjeux scolaires; 4) Recueillir le point de vue de parents et d'élèves sur la prise en charge intégrée de leurs besoins par l'école et la communauté.

Notre mémoire de recherche s'inscrit essentiellement à l'intérieur du quatrième objectif, avec le choix d'analyser le point de vue des enfants et de leurs parents sous l'angle de la résilience scolaire (Cefai, 2007; Cyrulnik, 2007; Wang, Haertel, & Walberg, 1994;

Waxman, Gray, & Padròn, 2004), un phénomène à propos duquel de plus en plus d'auteurs ont consacré des écrits au cours des dernières décennies.

Le but de notre mémoire est de documenter le cheminement socioscolaire de jeunes allophones du primaire récemment immigrés ayant fréquenté une classe d'accueil à leur arrivée dans le système scolaire québécois, à l'aide d'une démarche méthodologique de nature qualitative exploratoire (Deslauriers & Kérisit, 1997). Plus précisément, à travers cette recherche, nous avons cherché à discerner des caractéristiques qui ont influencé le parcours d'élèves allophones dont l'immigration est récente et qui ont soutenu leur résilience scolaire face aux défis liés à leur intégration à un nouvel environnement socioscolaire. Le choix d'exploiter le phénomène de la résilience scolaire s'est établi en fonction du fait qu'il s'agit d'un concept qui, nous pensons, permet de pouvoir capter efficacement la dimension systémique du processus d'intégration socioscolaire chez les élèves allophones qui habitent au Québec depuis peu de temps.

Dans le cadre de notre collecte de données, nous avons interrogé six duos parents-enfants allophones récemment immigrés afin de recueillir leur point de vue quant aux caractéristiques de l'élève et de son vécu socioscolaire qui, à leur avis, ont influencé leur réussite scolaire ainsi que leur intégration au sein de leur nouvel environnement. Nous pensons que, dans l'espoir de mieux comprendre comment soutenir l'adaptation fonctionnelle de ce type d'élèves, il est pertinent d'interroger d'autres jeunes qui sont passés à travers ce processus afin de mieux comprendre les facteurs ainsi que caractéristiques qui leur ont été favorables.

Ce mémoire de recherche est structuré autour de cinq chapitres. Le premier pose la problématique en illustrant la diversité ethnoculturelle des effectifs scolaires sous l'influence des flux migratoires et quelques initiatives de prise en charge de cette diversité, notamment les programmes de francisations. Le deuxième chapitre présente une recension d'écrits portant sur le concept de résilience, puis de résilience scolaire et se termine par les objectifs visés par le mémoire. Le troisième chapitre est consacré à l'approche méthodologique qui a permis d'atteindre les objectifs de recherche formulés à la fin du chapitre précédent. Le quatrième chapitre met en évidence les résultats qui ont été obtenus au cours de la collecte de données ainsi que l'analyse et le traitement qui ont été effectués sur celles-ci. Le cinquième et dernier chapitre discute des résultats obtenus et de la conduite

de la recherche en général. Enfin, la conclusion, les références ainsi que les annexes constituent les dernières pages qui clôturent ce travail.

## **CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE**

Le chapitre qui suit traite de la problématique de l'intégration socioscolaire des enfants allophones immigrants récents au Québec. Dans un premier temps, nous dressons le portrait des élèves récemment immigrés. Ensuite, un bref aperçu de l'histoire de la francisation des élèves allophones au Québec est exposé. Après, sont décrites les initiatives relatives à la francisation des enfants allophones, à leur arrivée dans leur nouveau système scolaire. Ensuite sont abordés les défis de l'intégration des élèves allophones récemment immigrés au Québec. Le chapitre se termine avec la présentation de la question de recherche.

### **1.1 Les élèves allophones récemment immigrés au Québec**

Au Québec, est appelée « allophone » toute personne dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone (Duong & Kanouté, 2007; Maraillet & Armand, 2006). Toutefois, il y a souvent confusion entre les catégorisations « allophone » et « issus de l'immigration récente ». Ainsi, Carpentier, Ghislain, Santana et Aït-Saïd (2009) soulignent que, contrairement à la situation antérieure à l'adoption de la Loi 101 (1977), une personne née au Canada dont la langue maternelle n'est pas française ou anglaise n'est plus considérée comme étant allophone au même titre qu'une personne nouvellement immigrée. Selon eux, on ne peut « regrouper, dans la catégorie allophone, un Québécois petit-fils d'un immigré italien d'après-guerre qui déclare encore l'italien comme langue maternelle et une personne née en Chine, résidente permanente au Québec depuis deux ans » (2009, p. 1). Tenant compte de ce besoin de clarification autour de l'allophonie, les participants à notre recherche sont des allophones au sens de Duong et Kanouté (2007), mais récemment immigrés.

Concernant le statut d'immigrant, le site de Statistique Canada stipule que :

Un immigrant reçu est une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence. Certains immigrants résident au Canada depuis un certain nombre d'années, alors que d'autres sont arrivés récemment. La plupart des immigrants sont nés à l'extérieur du Canada, mais un petit nombre d'entre eux sont nés au Canada (Statistique Canada, 2009).

Toujours, selon le site de Statistique Canada, on classe les immigrants selon différentes périodes d'immigration, afin de distinguer les personnes qui sont arrivées récemment de celles qui résident au pays depuis un certain moment; une période d'immigration correspond à des tranches d'environ cinq à dix années, soit les années au cours desquelles

sont réalisés les recensements (ex : 1996, 2001, 2006, 2011). Par conséquent, pour cette recherche, seront qualifiés d'« immigrants récents » les enfants qui sont nés ailleurs qu'au Canada et qui résident ici depuis moins de cinq ans.

En 2008, le Québec a reçu 18,3 % de l'immigration totale du Canada, ce qui représente 45 264 personnes. À leur arrivée au Québec, c'est surtout dans la métropole que la majorité des familles nouvellement arrivées décident d'élire domicile. Ainsi, en 2008, c'est 82 % des élèves nouvellement immigrés qui ont intégré une école de la région du Grand Montréal (Gomez & Beck, 2010).

En fait, de 1998 à 2010, sur l'île de Montréal, la population scolaire d'élèves nés à l'extérieur du Canada et issus de deux parents nés à l'extérieur du Canada est passée de 16,40 % à 22,70 % (Sévigny, 2011). À l'automne 2010, dans les écoles de l'île de Montréal, les principaux pays d'origine des élèves nés à l'extérieur du Canada étaient l'Algérie (2,6 % de tous les élèves de l'île de Montréal), Haïti (2 %), les États-Unis (1,5 %), le Maroc (1,4 %), le Mexique (1,2 %) et la Chine (1,2 %) (Sévigny, 2011).

Toujours à l'automne 2010, les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais constituaient 41,43 % de l'effectif scolaire de l'île de Montréal, en comparaison à 31,87 % en 1998 (Sévigny, 2011). Parmi ces élèves, on recense plus de 150 langues maternelles différentes. C'est l'arabe qui se classe au premier rang des langues maternelles les plus souvent citées (8,28 % de tous les élèves de l'île de Montréal), suivi de l'espagnol (6,57 %), du créole (3,29 %), de l'italien (2,95 %) et du chinois (2,26 %) (Sévigny, 2011).

Selon Messier (1997), certains élèves allophones peuvent éprouver des difficultés, car les structures grammaticales, syntaxiques et phonologiques de leurs langues d'usage sont plus ou moins éloignées de celles du français. Pour Armand et Dagenais (2005), l'acquisition d'habiletés métalinguistique par ces élèves est déterminante pour la lecture et l'écriture. Ainsi, ces enfants récemment immigrés ont à relever le défi de l'apprentissage d'une nouvelle langue de scolarisation et de socialisation pour laquelle ils n'ont souvent aucun référent et ce, le plus rapidement possible. Il s'agit d'un défi de taille, et ces élèves ont besoin d'être accompagnés dans cette démarche. Depuis les années 1970, le Québec s'est donc doté de divers politiques, plans d'action et programme visant à faciliter l'intégration

socioscolaire des élèves nouvellement arrivés. Les services de francisation s'inscrivent dans ces initiatives (Gomez & Beck, 2010).

## **1.2 L'historique de la francisation des élèves allophones au Québec**

Selon Benes et Dyotte (2001), il n'y a pas si longtemps, la francisation des élèves non-francophones ne constituait pas une préoccupation prépondérante pour la société québécoise, et les enfants immigrants avaient tendance à se diriger majoritairement vers le secteur anglophone, à leur inscription dans le système scolaire. L'époque de la Révolution tranquille (années 1960), caractérisée par un contexte social de redéfinition de l'identité collective, a vu émerger l'importance de se préoccuper de la francisation des nouveaux arrivants (Maraillet & Armand, 2006) en instaurant le système de classe d'accueil. Au Québec, le passage dans ce type de classes est destiné à une clientèle bien précise, c'est-à-dire aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue française, qui sont inscrits dans une école d'une commission scolaire du secteur francophone et qui ne poursuivent pas des études au Québec dans le cadre d'un programme d'échange scolaire (Gouvernement du Québec, 2010b).

C'est en 1969 qu'a eu lieu la mise en place de la toute première classe d'accueil, au sein d'une école de la Commission des écoles catholiques de Montréal; à ce moment, on n'y comptait que 36 élèves (Armand, 2005b; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008; Laframboise & Lortie, 1980). À leur début, les classes d'accueil étaient composées d'une clientèle beaucoup moins diversifiée qu'aujourd'hui, autant en ce qui a trait à la diversité linguistique que pour le degré d'éloignement des différentes langues, par rapport au français (Mc Andrew, 2001).

Dans les années qui ont suivi, ce type de programme est devenu de plus en plus commun. Notamment, en 1973, le *Plan de développement de l'enseignement des langues* a permis l'expansion des classes d'accueil à plusieurs autres commissions scolaires. En outre, ce plan a favorisé la mise en place de maternelles d'accueil pour les enfants de quatre à cinq ans ne maîtrisant pas le français et dont au moins un des deux parents était né en dehors du Canada (Berthelot, 1990).

Vers la fin des années soixante-dix, la promotion de la langue française parmi les nouveaux arrivants a accompagné l'accroissement progressif des classes d'accueil (Armand, 2005b;

Bouteyre, 2004; Maraillet & Armand, 2006). Toutefois, à cette époque, il était encore commun pour les enfants nouvellement immigrés de se tourner vers des écoles anglophones, aux dépens du secteur francophone.

Dans l'espoir d'assurer la pérennité du français, la Charte de la langue française (Loi 101) promulguée en 1977 a décrété que, à quelques exceptions près, les enfants récemment immigrés ont l'obligation de fréquenter une école du secteur francophone (Cumming-Potvin, Lessard, & Mc Andrew, 1994; Lusignan, 2009; Maraillet & Armand, 2006). Par conséquent, le décret de la Loi 101 a engendré « l'arrivée massive » des élèves allophones dans les écoles francophones et « a eu pour conséquence de placer la classe d'accueil au cœur du processus d'intégration linguistique, scolaire et social des nouveaux arrivants » (Armand, 2005b, p. 143).

Quelques années après l'adoption de la Loi 101, Laframboise et Lortie (1980, p. 64) ont décrit le séjour en classe d'accueil comme étant « une période de transition devant permettre aux élèves non-francophones d'atteindre un niveau de développement cognitif, linguistique et socio-affectif comparable à celui des enfants québécois de leur âge. » Dix ans plus tard, Berthelot (1990, p. 117) a décrit la mission des classes d'accueil comme étant de « permettre à l'élève d'atteindre une maîtrise de la langue lui permettant de communiquer dans la vie courante, d'acquérir une connaissance suffisante du français écrit et des mathématiques pour pouvoir fonctionner en classe régulière et de s'initier à la culture québécoise. »

### **1.3 La francisation des élèves allophones aujourd'hui**

En 1997, le *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF) a été mis sur pied : lorsqu'un élève nouvellement arrivé est inscrit dans une commission scolaire québécoise, on évalue sa performance en français afin de cibler les enfants dont la connaissance de la langue ne serait pas suffisante à l'effet d'être scolarisés immédiatement dans une classe régulière (Armand, 2005b). Au terme de ce processus, l'enfant se voit assigner une cote SAF (soutien à l'apprentissage du français) qui détermine s'il doit effectuer ou non un passage obligé vers une classe de francisation (Armand, 2005b; Armand, De Koninck, Murphy, & Triki, 2010).



En 1998, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* a statué le droit, pour les élèves allophones nouvellement immigrés, d'être en mesure de jouir de mesures particulières telles que des actions de soutien à l'apprentissage du français (Armand, et al., 2010). Le document officiel stipule qu'

On s'attend à ce que l'école rende ses élèves capables de maîtriser et de partager cet outil commun de communication qu'est le français, que celui-ci soit langue maternelle pour la majorité, langue seconde pour les anglophones et les allophones ou tierce langue pour certains enfants d'immigrants, la plupart du temps inconnue d'eux à leur arrivée. Le système scolaire doit, par des dispositions appropriées, répondre à cette attente en donnant aux élèves qui fréquentent les établissements scolaires francophones une solide formation dans la langue d'enseignement et, à ceux et celles qui sont dans le secteur anglophone, l'accès à un enseignement de langue seconde qui soit de qualité. Cela étant, la maîtrise et l'usage du français permettent de contrer l'exclusion et la marginalisation et favorisent chez les élèves un sentiment d'appartenance à la société québécoise et une pleine participation à l'interaction sociale et culturelle (Gouvernement du Québec, 1998, p. 7).

De surcroît, cet énoncé de politique souligne qu'il incombe à tous les acteurs œuvrant au sein du système scolaire du secteur francophone de faire en sorte que les élèves allophones récemment immigrés aient l'opportunité d'acquérir une connaissance du français favorisant leur intégration scolaire et sociale (Gouvernement du Québec, 1998).

Durant l'année scolaire 2007-2008, ce sont 17 486 élèves de niveaux préscolaire, primaire et secondaire qui ont pu profiter du PASAF, ce qui constitue une augmentation de 30 % depuis 1998-1999. Au Québec, ce sont dans les écoles de Montréal qu'une majorité d'élèves reçoivent une cote SAF, ce qui se justifie par le fait qu'un nombre important de familles nouvellement immigrées tendent à élire domicile dans la région métropolitaine à leur arrivée au Québec (Benes & Dyotte, 2001; Carpentier, et al., 2009). Par conséquent, durant l'année scolaire 2007-2008, 66 % des élèves qui se sont vu attribuer la cote SAF fréquentaient une des écoles de la métropole, ce qui représente un total de 11 492 jeunes (Armand, et al., 2010).

Depuis la mise en place du PASAF en 1997, les différents modèles de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ont été classifiés comme suit (Armand, Beck, & Murphy, 2009) :

- Des classes d'accueil fermées pour les élèves allophones nés à l'extérieur du Québec;
- Des classes de francisation pour les élèves allophones nés au Québec;
- Des « Mesures spéciales d'accueil et de francisation », lorsque le nombre d'élèves allophones est insuffisant pour ouvrir une classe, notamment en région;
- Des services de soutien linguistique pour les élèves allophones intégrés en classe ordinaire après avoir été, au cours des deux dernières années, en classe d'accueil ou de francisation ou avoir bénéficié de mesures spéciales.

Dans la région métropolitaine, la majorité des élèves allophones récemment immigrés sont placés dans une classe fermée pour leur première année d'intégration (Armand, 2005b). C'est au primaire que l'on compte le plus grand nombre d'élèves qui ont recours au PASAF (Carpentier, et al., 2009). Le programme *Français, accueil* s'adresse particulièrement aux élèves du niveau primaire et vise le développement de deux compétences essentielles dans le but de permettre l'intégration socioscolaire des enfants allophones nouvellement arrivés. D'une part, des situations de communication sociale courantes sont mises en scènes (par exemple, des situations scolaires ou personnelles) de sorte que les enfants apprennent à *Interagir en français*. D'autre part, le programme vise à développer la compétence de *Se familiariser avec la culture de son nouveau milieu* dans le but de faciliter l'insertion sociale subséquente de l'enfant (Armand, 2005b; Gouvernement du Québec, 2010a).

Durant ce stage linguistique, l'approche communicative est au centre de la stratégie pédagogique. Le contenu visant l'acquisition des bases de la communication en français constitue 65 % du temps d'enseignement. On y aborde les volets du français oral, de la lecture et de l'écriture. L'élève bénéficiera en même temps d'une initiation à la vie québécoise qui vise la connaissance des différents aspects de la vie culturelle, scolaire et sociale de son nouveau milieu d'adoption. Une proportion de 20 % de la grille horaire est consacrée à l'apprentissage de la mathématique. D'autres matières telles, les arts plastiques, la musique et l'éducation physique y sont enseignées et occupent environ 15 % du temps global d'enseignement (Benes & Dyotte, 2001, p. 151).

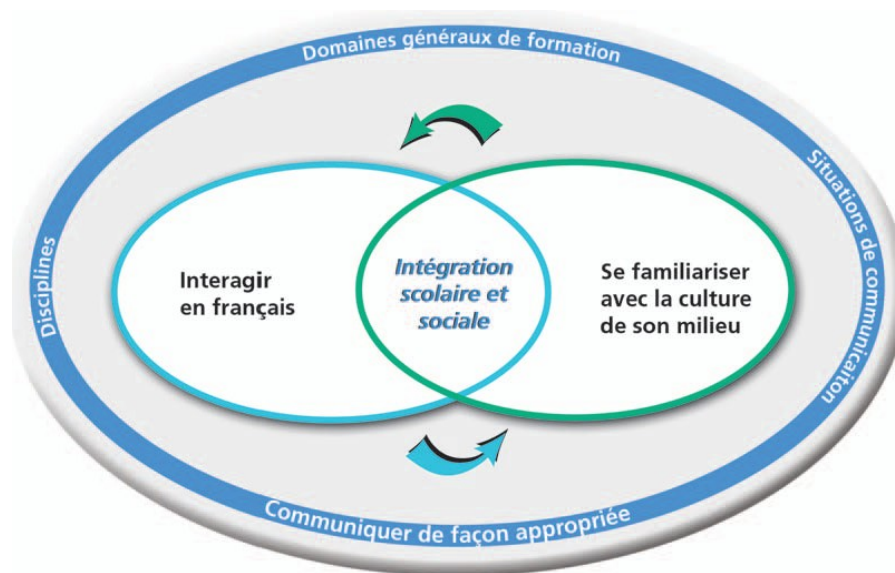
Pour la durée du programme, les élèves du niveau primaire sont répartis selon leur âge : les élèves de six à huit ans forment le groupe du premier cycle et ceux de neuf à douze ans, le deuxième cycle (Benes & Dyotte, 2001; Gouvernement du Québec, 2010a). Les élèves sont

regroupés selon le niveau de maturité et la façon d’appréhender la réalité qu’ont les enfants à un âge donné. Le rationnel qui justifie ce choix provient du fait qu’un élève plus jeune doit à la fois apprendre le français et les notions de base en lecture, en écriture et en mathématiques, tandis qu’un élève plus âgé est souvent plus en mesure d’user de transferts dans ses apprentissages, en raison d’acquis antérieurs dans sa langue maternelle (Gouvernement du Québec, 2010a).

La figure qui suit (figure 1, page 13) représente le schéma des objectifs d’apprentissage visés par le programme *Français, accueil*, destiné aux élèves de niveau primaire du Québec.

Figure 1

Français, accueil



Source : Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (2010a)

Au niveau du primaire, les services de soutien à l’apprentissage du français (SAF) durent généralement 10 mois (Berthelot, 1990; Commission scolaire de Montréal, 2009; Guyon, Saint-Arnault, Daouzli, & Marsolais, 2011; Messier, 1997), mais ils peuvent être prolongés

jusqu'à environ 20 mois pour différentes raisons dépendantes du niveau de connaissance du français de l'élève et de son rythme d'apprentissage (Armand, 2005b; Armand, et al., 2009; Messier, 1997). Selon le MELS (2010b), le rôle des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les locuteurs non-francophones est d'aider leur intégration subséquente dans une classe régulière francophone qui correspond à leur âge et à leur niveau de scolarité.

Il ne s'agit toutefois pas de transférer les élèves d'une classe à l'autre, sans soutien. Ainsi, même lorsqu'ils sont finalement intégrés dans une classe régulière, les enfants peuvent continuer d'être les bénéficiaires de différents services pour une période limitée, selon l'enveloppe budgétaire allouée. Par exemple, après avoir séjourné pendant 13 mois dans une classe d'accueil fermée, un élève du primaire peut continuer de jouir d'un soutien linguistique financé pendant un maximum de sept mois additionnels (Armand, et al., 2009).

Le passage en classe d'accueil est supposé faciliter l'intégration ultérieure de l'enfant qui n'a pas une connaissance suffisante du français dans une école du secteur francophone. Au terme de ce parcours, celui-ci devrait donc être en mesure d'intégrer une classe régulière, les apprentissages en classe d'accueil constituant une étape cruciale du cheminement scolaire de ce type d'élèves (Armand, et al., 2009; Gouvernement du Québec, 2001; Messier, 1997). Malheureusement, en ce qui concerne certains de ces jeunes qui ont séjourné dans de telles classes, les lacunes dans la maîtrise du français ont ralenti le rythme d'apprentissage dans les autres matières, ce qui rend l'intégration subséquente en classe régulière d'autant plus difficile (Cumming-Potvin, et al., 1994).

#### **1.4 L'intégration sociale et la réussite scolaire des élèves allophones récemment immigrés au Québec**

L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage, il s'agit également d'un lieu privilégié de socialisation pour tous les enfants. Selon le MELS (2006b), la mission de l'école québécoise se décline ainsi : « Instruire, avec une volonté réaffirmée »; « Socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble »; « Qualifier, selon des voies diverses ». Cette formulation laisse entrevoir quelques enjeux contemporains relatifs à la lutte contre le décrochage scolaire, mais également à la diversité sociale et ethnoculturelle des élèves et de leur famille. Ainsi,

L'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. Par le biais de ses activités de formation, elle crée un environnement dans lequel l'élève s'approprié la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société (Gouvernement du Québec, 2006b, p. 2).

Quel est l'impact d'une telle mission éducative sur les élèves de minorités ethnoculturelles, notamment sur les élèves allophones? Selon Vasquez-Bronfman et Martinez (1996, p. 212), « le processus de socialisation à l'école donne aux enfants issus des différentes minorités la possibilité de se construire des identités sociales leur permettant de s'intégrer socialement de la façon qui leur convient le mieux ».

Selon plusieurs chercheurs, au Québec, les différences de performance scolaire générale entre les élèves récemment immigrés et les autres ne sont pas considérables (Benes & Dyotte, 2001; Bouchamma, 2009; Mc Andrew, 2001). Cependant, Benes et Dyotte (2001) soulignent que, même si les recherches montrent que l'on peut comparer la performance scolaire d'une majorité d'élèves immigrants à celle de jeunes d'origine québécoise dont la langue maternelle est le français ou l'anglais, la situation d'une proportion significative d'enfants allophones n'en n'est pas moins préoccupante.

En ce qui a trait à l'apprentissage du français précisément, une série de facteurs semblent être explicatifs de la raison pour laquelle, chez certains des élèves allophones et immigrants, la francisation est ralentie. Selon Messier (1997), les enseignants en classe d'accueil attribuent souvent ces difficultés à une langue d'origine très éloignée de la structure du français, à la coexistence linguistique (deux ou trois langues parlées à l'extérieur de l'école), à la durée trop courte du séjour en classe d'accueil, à une clientèle sous-scolarisée, etc. Sur le plan scolaire, la situation devient préoccupante dans la mesure où les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment le français sont plus à risque d'éprouver des difficultés en français et dans les matières à forte composante culturelle, comme en histoire ou en littérature (Armand, 2005b; Mc Andrew, et al., 2008). Un rapport récent (Guyon, et al., 2011) va dans le même sens en soulignant que la maîtrise insuffisante du français fait partie des sept principaux obstacles et défis d'intégration les plus courants pour les jeunes immigrants et leur famille.

Cependant, des chercheurs se refusent de considérer la non maîtrise du français comme un déficit. Selon eux, il faut considérer les élèves allophones ne maîtrisant pas le français

comme un locuteur d'une ou de plusieurs langues, donc détenteur d'acquis linguistiques sur lesquels on peut se baser pour mieux l'aider à acquérir le français. Donc, il incombe à des enseignants et des contextes scolaires de se donner les outils de relever le défi de l'intégration socioscolaire de ces élèves (Dagenais, 2008; Armand, Rousseau, Lory et Machouf, 2011).

Une analyse comparative, faite par Mc Andrew et al. (2008) sur la réussite scolaire d'élèves issus de l'immigration au Québec et en Colombie Britannique aborde certaines différences intergroupes.

En Colombie-Britannique, une fois l'ensemble des autres variables prises en compte, les élèves locuteurs du chinois et du coréen continuent d'avoir des taux de participation et une performance aux examens significativement supérieurs aux autres groupes. Au Québec, même si cette variable a moins d'impact, les élèves originaires d'Afrique, toutes choses étant égales par ailleurs, obtiennent plus souvent leur diplôme que les élèves originaires des Antilles (Mc Andrew, et al., 2008, p. 193).

Cependant ces auteures ne manquent pas de souligner la complexité et l'interaction des hypothèses explicatives : statut socio-économique, langue maternelle, sexe, système scolaire du pays d'origine, attentes différenciées des acteurs scolaires vis-à-vis des groupes, expérience scolaire collective d'un groupe donné, etc. Il semble donc y avoir de multiples facteurs en interaction quant à l'intégration socioscolaire réussie ou échouée d'un élève allophone récemment immigré.

## **1.5 Question de recherche**

La problématique que nous venons de présenter montre que l'intégration socioscolaire de ces élèves, et en particulier celle des élèves allophones récemment immigrés, est assez complexe, dû à l'hétérogénéité des profils des élèves et de la variété des facteurs révélés par la recherche. Les dernier paragraphes nous mènent à nous questionner à savoir pourquoi certains de ces enfants réussissent à mieux s'adapter à leur nouvel réalité socioscolaire tandis que d'autres, éprouvent plus de difficultés? Il est fondamental de chercher à mieux comprendre ce qui les différencie dans l'espoir de savoir comment mieux soutenir la réussite de l'adaptation sociale et scolaire des élèves allophones dont l'immigration est récente.

Toute cette problématisation nous mène donc à nous poser la question suivante : « **Qu'est-ce qui favorise la résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés?** » Le concept de résilience nous semble assez prometteur pour capter la dimension systémique de l'intégration socioscolaire, dimension qui se dégage de la recension des écrits scientifiques. En effet, nous pensons que ce choix est pertinent puisque le construit de résilience scolaire nous aidera à mettre en lumière les éléments qui ont jalonné leur parcours et qui ont favorisé l'intégration socioscolaire ainsi que la réussite scolaire d'élèves allophones dont l'immigration est récente, depuis leur arrivée au Québec.

Dans le chapitre qui suit, nous présentons l'état des connaissances actuelles en ce qui concerne le concept de résilience au sens large puis celui de la résilience scolaire plus précisément. Finalement, au terme des prochaines sections, les objectifs principaux de cette recherche seront élucidés.

## **CHAPITRE 2 – RECENSION DES ÉCRITS**



Dans le but d'opérationnaliser la question de recherche qui découle de notre problématisation, nous présentons, dans ce chapitre, une recension des écrits sur la notion de résilience chez l'enfant. D'abord, nous brosons un bref portrait historique du concept de résilience. Ensuite, la thématique du processus de la résilience chez l'enfant est abordée sous l'angle des facteurs de risque et de protection fréquemment soulignés dans les écrits scientifiques à ce sujet. Après, le concept de la résilience scolaire est exploré. Ensuite, nous faisons état de ce que la recherche scientifique dit de la résilience scolaire chez les enfants récemment immigrés. Enfin, en dernier lieu, nous présentons une section traitant des objectifs de la présente recherche.

## **2.1 L'historique du concept de résilience**

D'un point de vue étymologique, le terme « résilience » tire son origine du mot latin *resilio* qui signifie « résistance » (Theis, 2001), l'apparition de ce concept datant du 17<sup>e</sup> siècle dans le domaine de la physique des matériaux (Bouteyre, 2004; Terrisse & Larose, 2001). De nos jours, le champ sémantique du mot « résilience » est devenu très large, ce qui signifie qu'on l'emploie dans plusieurs domaines de recherche incluant les sciences sociales (Terrisse & Larose, 2001).

Depuis quelques décennies, les sciences sociales ont vu une augmentation presque exponentielle des recherches à propos du concept de résilience appliqué à l'être humain. Les recherches de Werner et Smith (1977, 1989 et 1992) ou de Rutter (1979) sont considérées comme étant des classiques quant à l'étude de la résilience humaine (Waxman, et al., 2004). Pendant plusieurs années, ces pionniers se sont évertués à chercher les caractéristiques qui distinguent les personnes mieux outillées que d'autres face à un grand stress ou à un traumatisme.

Plusieurs auteurs (Jourdan-Ionescu, 2001; Manciaux, Vanistendael, Lecompte, & Cyrulnik, 2001; Masten, 1994) s'accordent pour dire que l'étude longitudinale que Werner et Smith (1989) ont réalisée sur une petite île de l'archipel d'Hawaï a eu un impact considérable dans l'histoire de la recherche à propos de la résilience. Pendant 30 ans, ces chercheuses ont suivi une cohorte de 698 personnes nées en 1955 parmi laquelle une majorité de participants ont fait preuve de résistance face à des conditions de vie adverses et ce, malgré un pronostic initial peu encourageant. Plus précisément, environ 80 % des enfants qui, dès leur naissance, avaient été étiquetés comme étant à haut risque de difficultés d'adaptation

psychosociale (par exemple : de devenir des personnes asociales ou des parents maltraitants) ont pourtant vécu une évolution positive (Manciaux, 2001; Masten, 1994). Par ailleurs, les résultats de cette étude longitudinale de Werner et Smith ont également révélé l'invulnérabilité d'une personne comme pouvant dépendre de la combinaison de facteurs biologiques, sociaux et psychologiques (Jourdan-Ionescu, 2001).

D'autres qualificatifs, comme celui d'« invulnérables » ont été utilisés pour désigner les enfants qui jouissent d'une adaptation sociale réussie malgré l'adversité. C'est Anthony qui, vers 1987, a développé cette notion d'invulnérabilité appliquée à ce type de situation (Theis, 2001). D'autres études, anglo-saxonnes, ont attribué l'étiquette d'« incassables » (*unbreakable children*) ou de *super kids* aux enfants qui se développaient de manière satisfaisante malgré des conditions de vie délétères (Mannoni, 2007, p. 133).

Selon Jourdan-Ionescu (2001), un chercheur comme Rutter (1985; 1987) a refusé la notion d'invulnérabilité, la trouvant trop « statique » tandis qu'en comparaison, la notion de résilience est beaucoup plus « souple ». Cette dernière fait référence à la capacité d'adaptabilité des personnes, plutôt qu'à quelque chose d'immuable ou à des caractéristiques personnelles et innées chez elles (Terrisse & Larose, 2001). À ce propos, Théorêt (2005, p. 637) écrit que « ce n'est pas tant que le risque n'atteint pas ces personnes, mais que des facteurs de protection, personnels et environnementaux, viennent à leur rencontre pour annihiler tout effet néfaste ».

Également, certains chercheurs ont déploré ce qu'ils ont appelé « le biais du professionnalisme » (Theis, 2001), c'est-à-dire une tendance lourde de plusieurs recherches en sciences sociales à s'orienter autour des questions de l'inadaptation sociale et de la psychopathologie (Manciaux, et al., 2001; Masten, 1994). Pour ces auteurs, il importe de mener des études à propos des forces et des capacités de l'être humain, donc de résilience, afin de mieux orienter la prévention. Par la suite, les chercheurs se sont intéressés en plus grand nombre aux compétences des personnes, à leur capacité à faire face à l'adversité et à leurs stratégies d'ajustement (*coping*).

Enfin, en ce qui concerne la recherche contemporaine portant sur la résilience, on distingue trois champs d'études. Le premier type vise à identifier les facteurs qui font que des enfants exposés à des situations de pauvreté ou d'instabilité familiale deviennent résilients, malgré

qu'ils vivent dans des conditions de vie adverses. Le deuxième champ de recherche à propos de la résilience humaine concerne la résistance face à des situations de stress prolongé, tel que dans le cas d'une personne atteinte d'une maladie chronique. Enfin, le troisième type d'études portant sur la résilience se situe par rapport à la guérison d'un traumatisme, comme dans le cas d'enfants victimes de mauvais traitements prolongés durant leur enfance (Larose, Terrisse, Lenoir, & Bédard, 2004; Theis, 2001; Théorêt, 2005).

Concernant le concept de résilience appliqué au domaine des sciences sociales, on note des similitudes parmi les différentes définitions qu'en donnent les chercheurs. La proposition de Terrisse et Larose (2001, p. 11), inspirée de Masten, Best et Garmezy (1990), nous semble prototypique de ces définitions : la résilience est « **la capacité d'atteindre ou l'atteinte d'une adaptation fonctionnelle malgré des circonstances adverses ou menaçantes** ». Deux dimensions fondamentales de la résilience, qui ont émergé des recherches de Rutter (1994), sont fréquemment soulignées dans les études :

- La résilience d'une personne n'implique pas qu'elle sera automatiquement résiliente dans tous les domaines de sa vie et à toutes conditions adverses auxquelles elle aura à faire face (Bouteyre, 2004). Un jeune qui ferait preuve de résilience dans ses études, pourrait ne pas en faire de même face à une conjoncture familiale (divorce des parents) lui causant préjudice (trouble alimentaire).
- La résilience se bâtit à travers les expériences de vie, ce qui implique que les capacités de résilience changent au fur et à mesure que l'on grandit (Anaut, 2006; Bouteyre, 2004; Manciaux, et al., 2001).

Afin de conclure cette section concernant la définition du concept de résilience, même s'il existe certaines différences culturelles, la résilience est un construit universel et plusieurs facteurs de risque et de protection impliqués dans ce processus semblent transgresser les limites des origines culturelles diverses (Manciaux, et al., 2001; Morales & Trotman, 2004).

## **2.2 Le processus de résilience chez l'enfant**

Selon Henderson et Milstein (2003), le processus de construction de la résilience est similaire chez les enfants et les adultes, mais dans le cadre de la présente recherche, c'est précisément du cas de l'enfant dont il est question.

Pour Terrisse et Larose (2001, p. 33), l'étude de la « résilience et d'enfant résilient implique nécessairement celle des facteurs de risque et des facteurs de protection puisque la résilience est le produit des interactions entre ceux-ci ». D'autres chercheurs vont dans le même sens : la résilience constitue un processus dynamique et complexe émergeant de l'interaction entre plusieurs facteurs de protection et de risque, propres aux caractéristiques personnelles d'un enfant, à son milieu familial et à son environnement extra-familial, et c'est l'équilibre entre ces différents facteurs dont la résilience est le résultat (Benzies & Mychasiuk, 2009; Hendersen & Milstein, 2003; Masten, 1994). Il est important de comprendre le processus : « il s'agit non seulement d'identifier les facteurs qui agissent en faveur ou au détriment de l'adaptation, mais aussi de comprendre comment ces facteurs interagissent en présence de caractéristiques spécifiques d'un individu dans un contexte donné » (Puentes-Neuman, Trudel, & Breton, 2007, p. 626). La figure qui suit (figure 2, p.23) résume cette vision écosystémique de la résilience.

Figure 2

Vision écosystémique des facteurs de protection dans le développement de l'enfant

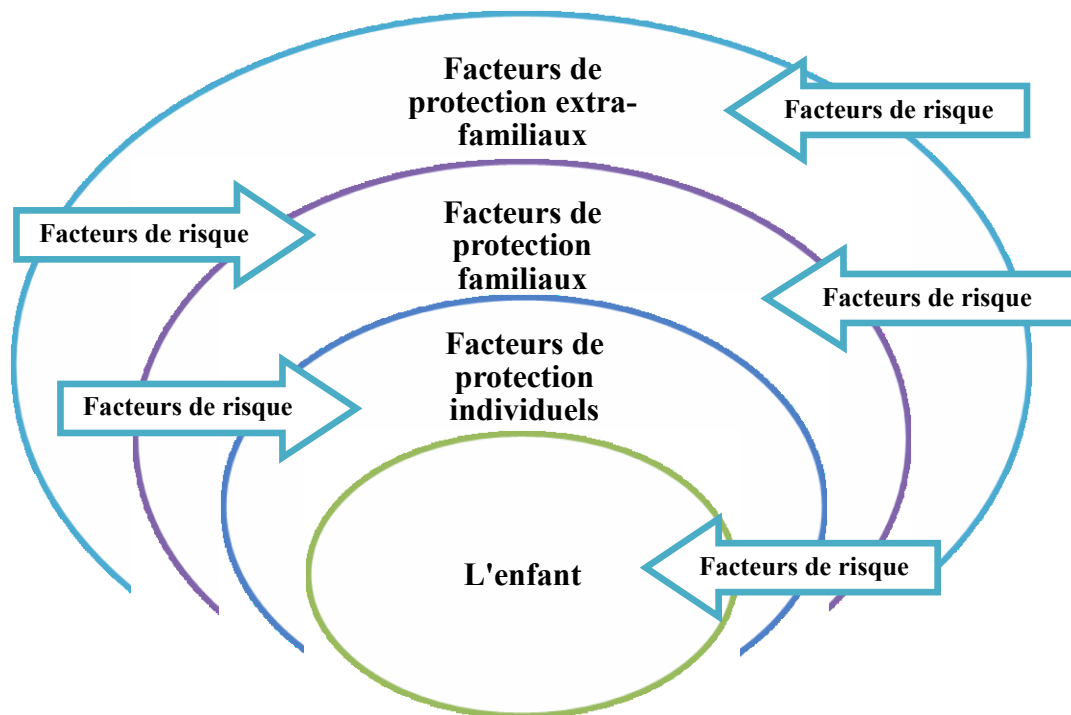


Figure adaptée de Jourdan-Ionescu (2001, p. 167)

### 2.2.1 Facteurs de risque liés à l'enfance

Selon Terrisse et Larose (2001, p. 2), l'enfant vulnérable ou « à risques » est

Un enfant dont les caractéristiques personnelles, constitutionnelles ou non, soit les caractéristiques environnementales, en particulier familiales, laissent appréhender dès le plus jeune âge une plus forte probabilité d'un développement psychopathologique (donc des difficultés d'adaptation et d'apprentissage) que la moyenne des enfants de son âge dans une société donnée.

À l'instar de cette définition, plusieurs auteurs (Benzies & Mychasiuk, 2009; Bernard, 1991; Terrisse & Larose, 2001) situent les facteurs de risque à trois niveaux : individuel, familial et environnemental.

Intéressons-nous d'abord aux facteurs de risque liés aux caractéristiques propres à l'enfant. Les handicaps physiques et psychologiques ou bien les maladies chroniques sont considérés comme étant des facteurs de risque potentiels quant au développement subséquent de l'enfant (Manciaux, 2001; Theis, 2001; Théorêt, 2005). Également, la littérature scientifique relie certains facteurs de risque au tempérament de l'enfant. En fait, un tempérament plus difficile a tendance à être irritant pour les gens qui entourent l'enfant, ce qui est susceptible de faire en sorte qu'il devienne la cible d'hostilités de la part de son entourage (Wang, et al., 1994). De plus, les enfants que l'on considère comme ayant un tempérament difficile ont tendance à éprouver davantage de difficulté à s'ajuster émotionnellement, ce qui constitue un facteur de risque pouvant les mener sur le chemin de l'inadaptation sociale (Bouvier, 2001).

Pour ce qui est des facteurs de risques relatifs à la famille, la précarité de son statut socioéconomique et le stress généré par le manque de ressources sont souvent cités, en lien avec d'autres types de risque comme l'instabilité et la violence familiale (Ong, Phinney, & Dennis, 2006; Puentes-Neuman, et al., 2007). Les chercheurs mentionnent aussi les problèmes de santé des parents (troubles mentaux, toxicomanie, maladie invalidante), les pratiques parentales inadéquates ou inconsistantes, le décès d'un des deux parents (Anaut, 2006; Gouvernement du Canada, 2008; Puentes-Neuman, et al., 2007; Theis, 2001; Théorêt, 2005). Enfin, une fratrie nombreuse, la criminalité des parents ou de la fratrie et la sous-scolarisation des parents peuvent également comporter un risque propre aux caractéristiques de la sphère familiale (Anaut, 2006; Gouvernement du Canada, 2008; Puentes-Neuman, et al., 2007).

Concernant les facteurs de risque extra-familiaux, grandir au sein d'un milieu socioéconomique défavorisé peut engendrer plusieurs types de risques collatéraux en lien avec la qualité et la sécurité du quartier. Par exemple, la violence urbaine est beaucoup plus fréquente dans les environnements caractérisés par la précarité (Théorêt, 2005). De même, l'absence de ressources communautaires, comme l'accès à des soins de qualité et à de bonnes écoles, est fréquemment observable dans ce type de quartier (Bernard, 1991). Selon le Gouvernement du Canada (2008, p. 3), « les quartiers caractérisés par une forte pauvreté, des ruptures familiales et une forte mobilité résidentielle tendent à affaiblir les réseaux sociaux et la socialisation collective des enfants ainsi qu'à exacerber les conduites

parentales inefficaces », ces caractéristiques constituant des facteurs de risque quant au développement d'un enfant.

## **2.2.2 Facteurs de protection liés à l'enfance**

Selon Terrisse et Larose (2001), les facteurs de protection sont des caractéristiques d'un enfant ou de son environnement qui sont susceptibles de l'aider à surmonter la présence de facteurs de risque, et qui sont favorables à son adaptation sociale, scolaire et professionnelle. Jourdan-Ionescu (2001, p. 166) associe les facteurs de protection aux « modérateurs du risque et de l'adversité qui améliorent l'évolution développementale. »

### **2.2.2.1 Facteurs propres à l'enfant**

Les facteurs de protection propres à l'enfant lui-même peuvent être des caractéristiques de nature biologique, psychologique et socio-affective :

- ***Au plan biologique.*** Être en santé (Jourdan-Ionescu, 2001) et être de sexe féminin (Benzies & Mychasiuk, 2009) seraient des facteurs de protection quant au développement de l'enfant.
- ***Au plan psychologique.*** Plusieurs auteurs (Benzies & Mychasiuk, 2009; Condly, 2006; Joseph, 1994; Rutter, 1987) s'accordent pour dire qu'un tempérament positif est une caractéristique présente chez beaucoup d'enfants résilients. Outre le tempérament, Condly (2006) mentionne aussi les habiletés cognitives comme facteurs de protection. À son avis, les habiletés cognitives d'un jeune entrent en interaction avec son tempérament lorsque survient un événement traumatique dans sa vie, et l'aident à mieux comprendre cette situation en cherchant des moyens de s'en sortir. La foi religieuse (Condly, 2006; Manciaux, 2001; Masten, 1994), la spiritualité ou la capacité de trouver une signification aux situations difficiles de la vie (Greene, Galambos, & Lee, 2004) soutiendraient la résilience.
- ***Au plan socio-affectif.*** Les enfants résilients sont décrits comme étant proactifs face aux problèmes, en opposition au fait d'y être passifs (Joseph, 1994), ayant une bonne estime de soi et une orientation sociale positive (Bouvier, 2001), aptes à entrer aisément en relation avec les autres et à maintenir de bonnes relations interpersonnelles (Bernard, 1991; Jourdan-

Ionescu, 2001). Par exemple, les enfants qui sont à la recherche de sources de rétroaction positive dans le but d'alimenter leur estime de soi détiennent une caractéristique favorable à leur résilience.

#### **2.2.2.2 Facteurs familiaux**

Pour Anaut (2006), le processus de résilience ne peut se construire sans le contact avec les autres. Selon cette perspective, de nombreux auteurs (Benzies & Mychasiuk, 2009; Greene, et al., 2004; Jourdan-Ionescu, 2001; Larose, et al., 2004; Masten, 1994; Michallet, 2009-2010) pensent qu'un bon environnement familial est un facteur majeur de résilience chez un enfant. Jourdan-Ionescu (2001) divise en trois catégories les facteurs de protection qui sont propres à la famille : les caractéristiques des parents, de l'environnement familial et des interactions parent-enfant.

Condly (2006) est d'avis que les parents d'enfants résilients seraient plus impliqués dans la vie de leur enfant et plus compétents pour les conseiller. De tels parents élèvent leurs enfants à l'aide de règles et de normes cohérentes avec leur âge, leur sexe et leurs capacités (Jourdan-Ionescu, 2001). Larose et al. (2004) mentionnent que la disponibilité des parents pour leur enfant et un discours positif quant à l'éducation peuvent aider à contrecarrer les effets de la pauvreté et de la monoparentalité. Un climat familial chaleureux et une fratrie moins nombreuse seraient des facteurs de protection (Benzies & Mychasiuk, 2009). Également, les interactions parent-enfant positives, c'est-à-dire le partage de bons moments et d'échanges agréables, sont aussi très importantes pour un enfant qui vit des difficultés (Benzies & Mychasiuk, 2009; Jourdan-Ionescu, 2001; Rutter, 1987).

#### **2.2.2.3 Facteurs extra-familiaux**

Les facteurs de protection propres à l'environnement extra-familial de l'enfant sont en lien avec le soutien social et la disponibilité des ressources.

- En ce qui a trait au soutien social, plusieurs auteurs (Anaut, 2006; Benzies & Mychasiuk, 2009; Condly, 2006; Jourdan-Ionescu, 2001; Masten, 1994) mentionnent que, pour un enfant, la jouissance d'un bon réseau de pairs ou le support d'un adulte significatif extérieur à sa dynamique familiale constituent des facteurs de protection potentiels. Dans un même ordre d'idées, l'étude de Greene et al. (2004) a révélé que le sentiment d'appartenance à une



communauté est un facteur de résilience non négligeable pour un enfant « à risque ».

- Différentes recherches ont établi l'importance des ressources de la communauté au sein de laquelle l'enfant grandit (Benzies & Mychasiuk, 2009; Bernard, 1991; Masten, 1994). On invoque le fait de grandir dans un bon quartier, d'avoir accès à de bonnes écoles et à des soins hospitaliers de qualité, au chapitre des facteurs de protection de nature extra-familiale. Enfin, à propos des ressources disponibles dans l'environnement extra-familial qui peuvent influencer sur la construction de la résilience d'un enfant, on peut considérer le milieu scolaire comme un espace de protection potentiel (Anaut, 2006) ; on parle ainsi de résilience scolaire.

## **2.3 La résilience scolaire**

La résilience renvoie spécifiquement au fait que l'enfant, malgré la présence de conditions adverses qui auraient pu le freiner, a été en mesure de réussir. Plusieurs auteurs (Anaut, 2006; Cefai, 2007; Cyrulnik, 2007; Waxman, et al., 2004) ont mis en exergue les facteurs de protection propres à l'environnement scolaire.

### **2.3.1 Facteurs de résilience scolaire relatifs à l'élève et à sa famille**

Certains auteurs ont établi que des élèves résilients à l'école entretiennent souvent un rapport de conformité sociale avec les attentes scolaires : ils adoptent les comportements qui sont favorables à la réussite scolaire. Par exemple, il s'agit des élèves qui écoutent bien en classe, qui entretiennent un intérêt pour les apprentissages scolaires, qui travaillent bien en équipe, qui sont assidus dans leur travail scolaire à la maison, etc. (Pourtois & Desmet, 2007; Wang, et al., 1994). En fait, les enfants résilients auraient tendance à accorder de l'importance à leur éducation.

Nous avons déjà abordé les facteurs de protection liés aux caractéristiques de la famille. Pour la résilience scolaire, s'ajoute à ces facteurs tout ce qui relève du soutien des parents à la réussite scolaire des enfants et de la collaboration école-famille. Des chercheurs sont d'avis que des parents scolarisés, disponibles pour leur enfant et entretenant un discours positif quant à l'éducation peuvent promouvoir la résilience scolaire (Larose, et al., 2004; Ong, et al., 2006). Selon Kanouté et al. (2008), un tel discours est présent chez des parents

peu instruits, mais dont les enfants réussissent à l'école; des parents qui, par exemple, à défaut de pouvoir expliquer les devoirs et leçons, s'assurent simplement que l'enfant leur consacre un temps raisonnable.

Une recension des écrits sur les relations école-famille qui soutiennent la résilience scolaire de l'enfant montre que les chercheurs en rendent compte avec diverses expressions : consultation réciproque (Karsenti, Larose, & Garnier, 2002; Larivée, 2008), coordination (Deslandes & Jacques, 2004), collaboration (Favre, Jaeggi, & Osiek, 2004; Vatz Laaroussi, Kanouté, & Rachédi, 2008), etc. Dans le cas d'élèves qui ont un vécu scolaire difficile, les acteurs scolaires doivent prendre l'initiative d'une relation de confiance avec la famille pour soutenir la résilience de l'enfant (Kanouté, 2007).

### **2.3.2 Contribution du vécu scolaire à la résilience de l'élève**

Selon Vasquez-Bronfman et Martinez (1996), il existe deux types d'interactions sociales qui ont lieu en classe : les interactions horizontales (entre pairs) et les interactions verticales (enseignant-élèves). Au fil des dernières décennies, de nombreuses études ont porté sur ces deux types d'interactions sociales en classe quant à leur potentiel de soutien pour les enfants qui vivent des conditions susceptibles de menacer leur cheminement scolaire.

Des études du processus de résilience chez les élèves révèlent que les enseignants figurent en bonne place parmi les « tuteurs de résilience » (Anaut, 2006; Cyrulnik, 1999; De Plaen, 2004; Wang, et al., 1994). Dans la littérature, on décrit ces tuteurs comme des adultes optimistes quant aux capacités de l'enfant et mettant l'emphase sur les forces de l'élève, à l'aide de rétroaction positive (Bernard, 1991; Hendersen & Milstein, 2003; Waxman, et al., 2004) et leur enseignant l'influence qu'ils ont sur leur succès (Wang, et al., 1994). En outre, ces « tuteurs de résilience » fournissent un support aux enfants en les écoutant et en validant leurs émotions, tout en étant empathiques, respectueux et compatissants envers ce qu'ils vivent (Waxman, et al., 2004). Cefai (2007) corrobore ces propos, en ajoutant la reconnaissance du travail des élèves et la manière d'enseigner, au chapitre des caractéristiques des professeurs qui aident à l'émergence d'un processus résilient chez un enfant vulnérable.

Le soutien apporté par les pairs contribue aussi à la résilience scolaire; l'ensemble des élèves d'une classe influencent de manière complémentaire le climat psychosocial de celle-

ci et, par le fait même, les apprentissages, la motivation et les façons d'agir de tous (Cefai, 2007). En fait, le climat d'un environnement dans lequel une atmosphère de coopération entre les pairs est établie favorise l'engagement académique et le bien-être de tous. En outre, plus les enfants ont l'occasion d'échanger et de travailler entre eux, plus ils ont l'occasion de partager leurs forces et leurs talents ensemble tout en bâtissant des liens chaleureux, ce qui constitue un facteur de résilience scolaire potentiel dans la vie d'un enfant « à risques » (Doll, Zucker, & Brehm, 2004; Morrison & Redding Allen, 2007).

Selon Anaut (2006, p. 36), « on peut considérer que le rôle de l'institution scolaire dans le processus de résilience est majeur. » LeBlanc (2007), Cefai (2007) et Cyrulnik (2007) sont aussi d'avis que la qualité du climat social de l'école devrait d'abord et avant tout être considérée, sur le plan des facteurs de résilience scolaire, au lieu de miser sur les gestes isolés de quelques enseignants. Dans la perspective de favoriser la résilience scolaire, certains auteurs (Cefai, 2007; Wang, et al., 1994) pensent que le rôle de l'école devrait être d'y promouvoir le développement d'un sentiment d'appartenance et d'engagement parmi les élèves, au lieu de s'y sentir aliénés et étrangers. On souligne l'importance du leadership des directions pour créer des écoles qui soutiennent la résilience (Morrison & Redding Allen, 2007; Waxman, et al., 2004).

En ce qui concerne les ressources de l'école, Larose et al. (2004) ont écrit que la présence de programmes adaptés, de services et de personnes-ressources peuvent faire office de facteur de résilience pour un élève. Quant à eux, Morrison et Redding Allen (2007) sont d'avis que les activités parascolaires qui impliquent l'école en entier favorisent le sentiment d'inclusion des jeunes lequel, à son tour, favorise le développement de la résilience. Notamment, les auteurs citent des activités telles que divers types de clubs, un journal étudiant, le théâtre ou la musique comme étant des activités parascolaires qui peuvent être favorables à la résilience scolaire.

#### **2.4 Les facteurs de résilience scolaire chez les élèves récemment immigrés**

Les facteurs qui soutiennent la résilience scolaire des élèves en général s'appliquent aussi à la situation des élèves récemment immigrés. Dans cette section, nous passons en revue des dimensions qui leur sont spécifiques, en rapport avec l'appropriation d'une nouvelle société et d'une autre culture scolaire. Selon Bouchamma (2009), il y a un potentiel de risque quant à la réussite scolaire associé au fait d'être un élève allophone et/ou récemment

immigré. Contrairement aux enfants non migrants, certains élèves allophones récemment immigrés ont à relever un défi double : en plus de faire face à tous les facteurs de risque généralement associés à l'enfance, ces élèves ont à gérer ceux qui sont liés à leur adaptation à une nouvelle langue et à une nouvelle culture scolaire.

Dans les paragraphes qui suivent sont évoqués les principaux facteurs énoncés dans la littérature qui ont une influence sur le processus de résilience scolaire de ces élèves, malgré les difficultés qui sont dues à leur statut de nouveaux arrivants. Les facteurs de risque et de protection qui sont susceptibles d'influencer la résilience scolaire des élèves nouvellement arrivés sont divisés en facteurs individuels, familiaux et extra-familiaux.

#### **2.4.1 Facteurs de résilience scolaire propres à l'élève**

Plusieurs auteurs (Bouchamma, 2009; Bouteyre, 2004; Carpentier, et al., 2009) sont d'avis que plus l'enfant immigrant intègre le nouveau système scolaire en bas âge, mieux il devrait s'y adapter. Par exemple, les élèves récemment immigrés qui sont en âge de fréquenter l'école secondaire peuvent éprouver davantage de difficultés à se faire des amis étant donné qu'à l'adolescence leurs pairs ont déjà un réseau social bien établi. Selon Bouteyre (2004), les élèves étrangers qui arrivent à l'âge de six ou sept ans ont fréquemment de meilleurs résultats scolaires que les enfants qui arrivent en âge de fréquenter l'école secondaire. Par ailleurs, le fait d'avoir été scolarisé dans le pays d'origine constitue aussi un facteur de protection en ce qui concerne les élèves récemment immigrés. Dans certains cas, des enfants arrivent au Québec en situation de grand retard scolaire puisqu'ils n'ont pas eu la chance d'être scolarisés dans leur pays d'origine (Armand, 2005a).

En ce qui concerne les élèves qui, en plus d'être immigrants récents sont allophones, la littérature scientifique souligne l'importance de l'apprentissage du français. Selon Bouchamma (2009, p. 2), « la méconnaissance de la langue représente la première source de toutes les difficultés scolaires qui se traduisent par l'échec scolaire, l'isolement culturel et social ou un sentiment de détresse important ». La maîtrise de la langue permet donc à ces enfants de bien saisir les apprentissages enseignés à l'école, mais aussi de s'intégrer à la société d'accueil. Par ailleurs, le fait d'avoir déjà été exposé à la langue d'accueil constitue un facteur de protection (Gomez & Beck, 2010; Mc Andrew, et al., 2008). Bouchamma souligne que

À long terme, les capacités de lecture et d'écriture sont particulièrement importantes pour ces enfants, puisqu'elles contribuent à assurer leur autodétermination, leur mobilité sociale, la réussite de leur intégration à la société et leur réussite scolaire, de même qu'à leur offrir de meilleures possibilités économiques dans l'avenir (Bouchamma, 2009, p. 2).

L'élève récemment immigré doit être soutenu pour développer une mobilisation personnelle. Dans une recherche sur les élèves immigrants qui réussissent à l'école, Kanouté et al. (2008) ont fait ressortir quelques « invariants du métier d'élèves » : assiduité, engagement dans les apprentissages, utilisations des ressources disponibles à l'école et sollicitation de l'aide de différents acteurs (enseignants, pairs, parents).

#### **2.4.2 Contribution de l'environnement familial**

Comme pour les familles non immigrantes, plusieurs caractéristiques familiales influencent la résilience scolaire des enfants (niveau de scolarité, littératie, connaissance de la culture scolaire, etc.) (Bouchamma, 2009; Kanouté, 2002). Selon Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Adumati-Trache et Aït-Saïd (2008), la présence de valeurs propres à la culture d'origine, telles que le conformisme, le respect pour l'autorité et la valorisation de l'éducation, peut aussi constituer un important facteur de protection pouvant agir dans le processus de résilience scolaire des enfants nouvellement immigrés. À cette liste, Ong, Phinney et Dennis (2006) ajoutent que l'interdépendance familiale, souvent caractéristique des familles immigrantes, a pour effet d'entraîner chez l'enfant une certaine volonté de réussir à l'école. Notamment, leur étude de 2006 a révélé que plusieurs élèves grandissant au sein de familles dans lesquelles le lien de cohésion entre les membres est très fort ont excellé dans leur cheminement académique.

Selon Kanouté et Lafortune (2011, p. 87), il est important que les parents « autorisent symboliquement l'ancrage dans la société d'accueil » pour que les enfants construisent un projet de vie et un projet scolaire. Dans un article rendant compte du lien entre socialisation familiale et projet scolaire d'élèves immigrants au primaire ayant passé par l'accueil, Kanouté, Duong et Charette (2010) soulignent l'importance de la mobilisation familiale comme facteur de protection pour la réussite éducative en général.

Pour ce qui est de la réussite éducative, qui, selon nous, relève en bonne partie de la socialisation familiale, le discours des parents n'a pas été long, mais a exprimé des idées fortes comme le respect et la solidarité. Qu'ils l'appellent « éducation de base » (père d'Élina) ou tout le « reste » en dehors de

l'éducation à l'école (mère de Mehdi), la réussite éducative prend forme dans la volonté familiale de « faire grandir », de « suivre l'enfant », de l'aider à « bien se comporter ». Il reste évident que cette socialisation à la réussite éducative est marquée par l'histoire de ces familles, histoire qui s'est forgée à travers un passé dans un pays d'origine, un parcours migratoire, un présent et un avenir projeté au Québec (Kanouté, et al., 2010, p. 52).

En ce qui concerne la fratrie plus âgée d'une famille, ceux qui ont bien réussi à l'école peuvent constituer des modèles de réussite scolaire pour leurs cadets. D'ailleurs, selon Bouteyre (2004, p. 81), « c'est parce que les aînés ont pu prendre appui sur des adultes qui leur ont apporté des connaissances scolaires et leur ont fait découvrir les habitudes du pays d'accueil, qu'ils ont joué ce même rôle auprès de leurs jeunes frères et sœurs ». Cela confirme l'importance du facteur « relations interpersonnelles », au chapitre des facteurs de résilience scolaire potentiels pour ces enfants.

#### **2.4.3 Contribution de l'environnement extra-familial**

Pour certains enfants immigrés, un adulte extérieur à la dynamique familiale jouant le rôle de médiateur culturel, en les aidants à découvrir les us et les coutumes de leur culture d'accueil, peut être un important facteur de résilience. Par exemple, il peut s'agir d'un ami, d'un professeur, d'un intervenant social, etc. (Bouteyre, 2004; De Plaen, 2004). Les élèves immigrants ont souvent moins d'aisance à établir des liens avec les autres élèves ainsi qu'avec le corps enseignant (Bouchamma, 2009), mais pour ceux qui en sont capables, la littérature à propos de la résilience scolaire mentionne les relations interpersonnelles au chapitre des tuteurs de résilience potentiels dans la vie d'un élève nouvellement arrivé au pays. Dans leur étude, Vatz Laaroussi et al. (2005) ont demandé à des élèves immigrants qui réussissent de dessiner le réseau des personnes significatives qui les ont aidés et inspirés : il y a une constellation d'adultes incluant autant le voisin de la famille que le professeur de francisation des parents.

L'importance des ressources communautaires dans le soutien aux familles immigrantes a été soulignée dans certaines études. Notamment, Vatz Laaroussi et al. (2008) mentionnent que, pour certaines familles immigrantes, les organismes communautaires mono ou pluriethniques constituent des espaces de médiation avec les institutions comme l'école ou le réseau de la santé et des services sociaux. Kanouté, Lafortune, Lavoie et Gosselin-Gagné (2011) ont analysé l'impact de l'intervention d'un organisme communautaire qui offre des

activités de lecture à domicile, animées par des bénévoles, auprès d'élèves ayant des difficultés en français et référés par leur école. Les auteures soulignent qu'au-delà des gains en lecture,

Certains bénévoles aident des familles à découvrir leur quartier et ses ressources. Et cette aide, même si elle n'est pas centrale dans le mandat des bénévoles, participe d'une certaine façon à l'empowerment des familles, au « développement d'une capacité d'agir » par le biais d'une synergie avec leur milieu de vie (Kanouté, et al., 2011, p. 26).

#### 2.4.4 Contribution de l'école

Les chercheurs ont souligné l'importance des interactions sociales positives. Il y a d'abord la relation humaine entre enseignant et élève : « (...) même si les nouveaux arrivants gardent une distance, ne parlent pas spontanément, ne recherchent pas le contact, il est certainement indiqué de faire un pas dans leur direction; ces jeunes s'avèrent bien souvent plus « paralysés » qu'hostiles ou indifférents » (Hohl & Kanouté, à paraître, pp. 124-125). Pour l'intégration socioscolaire des élèves allophones récemment immigrés, plusieurs auteurs ont souligné les bienfaits d'interactions sociales positives et diversifiées surtout avec des élèves meilleurs locuteurs du français (Lusignan, 2009; Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996).

Pour les élèves allophones ne maîtrisant pas le français à leur arrivée, plusieurs recherches ont montré que la meilleure approche est de leur présenter l'apprentissage du français comme un défi à leur portée et de leur faire savoir que les acquis linguistiques qu'ils ont pourraient les aider à le relever (Dagenais, 2008; Kanouté, et al., 2008). Armand et al., 2011 (à paraître, p. 110) vont dans le même sens :

Des approches novatrices sont de mise auprès de ces élèves allophones confrontés à des difficultés psychologiques tout autant que cognitives (en raison de leurs parcours personnel et scolaire), afin de développer leur résilience, leur estime de soi, leur capacité à apprendre le français et à développer un bilinguisme ou un plurilinguisme équilibré.

Au-delà de la question de la maîtrise de la langue, d'autres facteurs entrent en ligne de compte pour leur réussite et leur échec. Kanouté et Lafortune (2011) balisent ce qu'on pourrait appeler « l'effet école » à travers quelques initiatives portées au premier chef par les enseignants :

- Avoir un regard positif sur la diversité (ethnique, culturelle, linguistique, sociale);
- Faciliter l’ancrage de tous les élèves au curriculum à travers toutes les activités d’enseignement (mise en situation, analogie, illustration);
- Encourager les élèves à utiliser en classe leurs références socioculturelles non conflictuelles avec la culture scolaire et avoir le souci d’ancrer les élèves dans le contexte de la société où ils vivent;
- Réfléchir sur la diversité du symbolisme présent dans le matériel et les situations didactiques et pédagogiques (livres, affiches, poupées, accessoires, instruments et produits musicaux, etc.);
- Personnaliser les processus d’évaluation des acquis des élèves ainsi que les processus d’orientation;
- Informer les familles sur la mission éducative, le fonctionnement, la routine, les aspects normatifs et ce qui est incontournable dans la contribution des parents à la réussite scolaire;
- Éviter un registre de communication trop défensif à cause de préjugés et de généralisations abusives.

## **2.5 Les objectifs de la recherche**

Au terme de la problématique présentée au chapitre 1, nous avons abouti à la question de recherche suivante : « Qu’est-ce qui favorise la résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés? » Au chapitre 2, la recension des écrits nous a permis de visualiser différentes dimensions de ce processus, au plan général et de manière spécifique à la situation de ces élèves. Au terme de cette recension, nous formulons donc un objectif général et des objectifs spécifiques.

**Objectif général : Décrire le phénomène de la résilience scolaire chez des élèves allophones du primaire récemment immigrés**

- Objectif 1 : Faire ressortir les facteurs propres à l’élève
- Objectif 2 : Faire ressortir la contribution de l’environnement familial
- Objectif 3 : Faire ressortir la contribution de l’environnement extra familial



- Objectif 4 : Faire ressortir la contribution de l'école

Dans l'intention de répondre à la question de recherche et de pouvoir atteindre les objectifs ci-dessus, nous avons décidé d'adopter une démarche méthodologique de nature qualitative exploratoire dont les grandes lignes font l'objet du chapitre suivant.

## **CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE**

Après avoir brossé le portrait de la problématique relative à l'hétérogénéité des profils des élèves récemment immigrés et après avoir opérationnalisé le construit de la résilience scolaire chez ces élèves, nous présentons maintenant l'approche méthodologique qui nous semble pertinente à l'effet de répondre à la question de recherche et d'en réaliser les objectifs. Dans les paragraphes qui suivent, la démarche méthodologique choisie pour la conduite de cette recherche, soit l'approche qualitative exploratoire, est d'abord présentée. Viennent ensuite les descriptions des participants, du terrain de recherche et des outils de collecte de données. Enfin, les méthodes de traitement et d'analyse sont décrites puis le chapitre se termine par les enjeux éthiques propres à cette recherche.

### **3.1 Une approche qualitative**

La résilience scolaire est le concept à l'étude dans cette recherche. Dans le but d'atteindre notre objectif général, soit de mieux cerner les caractéristiques personnelles et du vécu socioscolaire qui ont été favorables à la résilience scolaire et qui ont marqué le parcours d'élèves allophones récemment immigrés, la méthode privilégiée est une démarche exploratoire qualitative. Selon Deslauriers et Kérisit (1997, p. 88), « à cause de leur caractère exemplaire et fugace, plusieurs phénomènes sociaux résistent à la mesure. Une recherche qualitative de nature exploratoire permet de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations. »

Dans le cadre de notre recherche, en raison du concept à l'étude, nous pensons que c'est à l'aide d'une démarche exploratoire qualitative que le phénomène de la résilience scolaire chez des élèves allophones du primaire dont l'immigration est récente sera le mieux rendu. Nous pensons que ce choix méthodologique est approprié puisque l'étude de cas nous permettra de capter efficacement l'essence du phénomène de la résilience scolaire tel qu'il se présente dans le contexte de vie de ce type d'élèves. Un tel choix autorise à rencontrer un nombre limité de participants afin de procéder à des études de cas plus poussées (Lamoureux, 2006).

### **3.2 Les participants à la recherche**

Dans les paragraphes qui suivent, nous procédons d'abord à la description du processus de sélection des participants à notre recherche. Ensuite, nous brossons un bref portrait de chaque duo parent-enfant qui a participé à nos entrevues.

### **3.2.1 Sélection des participants**

Selon Mongeau (2009, p. 92), « dans le contexte d'une démarche qualitative, les personnes (ou unités) composant l'échantillon sont généralement choisies intentionnellement pour leurs caractéristiques. Il s'agit donc d'un échantillon non aléatoire ». Le projet dans lequel s'inscrit ce mémoire a ciblé trois écoles montréalaises et leur environnement social, dans des quartiers qui conjuguent immigration récente et défavorisation. En vue de croiser les regards de plusieurs acteurs sur la construction d'une synergie qui soutiennent les élèves et leur famille, le projet a contacté près de 90 personnes : parents, élèves, enseignants, directeurs, autres professionnels scolaires et intervenants communautaires.

Pour notre mémoire, nous avons considéré une école en particulier et ciblé, parmi les parents et enfants déjà rencontrés par le projet, six duos parents-enfants récemment immigrés. En ce qui concerne le choix des élèves, nous avons préalablement déterminé une liste de critères de sélection : nous avons ciblé des élèves allophones, récemment immigrés et qui sont passés par les classes d'accueil à leur arrivée dans le système scolaire québécois. Aussi, au moment des entrevues, ces élèves devaient maîtriser assez le français pour pouvoir comprendre puis répondre aux énoncés de notre questionnaire. Ainsi, nous avons ciblé des élèves âgés de 9 à 12 ans ayant immigré au Canada depuis moins de cinq ans. Notre échantillon s'est finalement composé de trois filles et de trois garçons allophones qui sont originaires de trois pays différents, soit l'Algérie, le Mexique et la Moldavie.

Un autre critère de sélection a concerné les parents. Les élèves retenus pour l'échantillon font partie de ceux dont un parent a accepté de participer à une entrevue. Nous voulions recueillir le point de vue du parent quant aux facteurs ayant été favorables à l'intégration ainsi qu'à la réussite scolaire de son enfant et pour pouvoir subséquemment croiser leur regard à ce sujet. Le hasard a voulu que ce soit seulement des mères qui aient accepté de participer à nos entrevues avec leur enfant.

### **3.2.2 Profil des participants**

La section qui suit brosse un bref portrait de chacun des six duos parents-enfants qui ont été choisis pour participer aux entrevues. Pour chaque enfant, nous présentons son lieu de naissance, sa langue maternelle, son âge, depuis combien de temps il réside au Québec, son classement en accueil à l'arrivée, son niveau scolaire au moment de l'entrevue, la raison

pour laquelle il pense qu'il a immigré au Québec, sa réaction en apprenant qu'il venait s'établir au Québec et ce qui lui manque davantage quant à son ancienne vie.

En ce qui concerne les mères, à travers les paragraphes de cette section, nous dressons l'inventaire de leur lieu de naissance, leur langue maternelle, leur nombre d'enfants, leur niveau d'études et leur occupation dans leur pays d'origine, et la raison pour laquelle elles ont quitté ce pays avec leur famille. Par souci d'anonymat, les noms des parents et des enfants ont été changés.

### ***3.2.2.1 Naima et sa mère Samira***

Naima est originaire de l'Algérie et sa langue maternelle est l'arabe. Au moment de l'entrevue, elle était âgée de 12 ans et elle était au Québec depuis trois ans et demi avec sa famille. À son arrivée, on l'a placée dans une classe d'accueil au 1<sup>er</sup> cycle, mais, au moment de l'entrevue, elle était en 6<sup>e</sup> année régulière.

Sa mère, Samira, est également née en Algérie et sa langue maternelle est aussi l'arabe. Elle a six enfants dont quatre filles et deux garçons. Dans son pays d'origine, elle a complété des études universitaires, elle a obtenu une licence d'enseignement au secondaire, s'est spécialisée en enseignement du génie civil, mais a plutôt enseigné le français langue seconde.

Selon Naima, sa famille et elle ont quitté l'Algérie dans l'espoir d'avoir une meilleure vie. Sa mère est d'avis que c'est son mari qui a pris la décision d'immigrer parce qu'il voulait expérimenter un nouveau pays et qu'il voulait que ses enfants puissent avoir une bonne éducation. Quand ses parents lui ont annoncé qu'ils venaient s'établir au Québec, elle était heureuse puisqu'elle avait hâte de découvrir un nouveau pays, mais elle était aussi triste de quitter sa famille; mis à part sa famille immédiate, elle n'a pas de d'autres proches au Québec. Les choses dont elle s'ennuie par rapport à son ancienne vie sont donc sa famille, ses amis et le climat de l'Algérie quand il fait froid ici.

### ***3.2.2.2 Gabriella et sa mère Vera***

Gabriella est née au Mexique et sa langue maternelle est l'espagnol. Elle avait 12 ans au moment de l'entrevue et elle était au Québec depuis presque deux ans. Quand elle a intégré le système scolaire québécois, elle a été classée en accueil au 3<sup>e</sup> cycle. Elle y était toujours au moment de l'entrevue, mais devait passer à l'école secondaire l'année d'après.

Sa mère, Vera, est elle aussi originaire du Mexique et sa langue maternelle est également l'espagnol. Elle a trois enfants dont deux filles et un garçon. Au Mexique, elle a suivi une formation professionnelle/technique à l'université et elle a été secrétaire.

Selon Gabriella, son père avait les moyens de leur offrir une belle vie au Mexique, mais ils ont quitté à cause de la violence qui y règne un peu partout. Quand ses parents lui ont annoncé qu'ils venaient vivre au Canada, Gabriella était contente parce qu'elle ne connaissait pas ce pays et qu'elle avait hâte de le découvrir. Elle était heureuse quant à la perspective d'une nouvelle vie et de la découverte d'une nouvelle culture. Toutefois, elle était également triste de quitter sa famille, ses amis et tous les gens qu'elle avait l'habitude de fréquenter au Mexique. Ces gens lui manquent beaucoup et elle trouve la situation parfois difficile.

### ***3.2.2.3 Yassine et sa mère Amina***

Au moment de l'entrevue, Yassine avait dix ans et il était au Québec avec sa mère depuis moins d'un an. Ils sont tous les deux originaires de l'Algérie et leur langue maternelle est l'arabe. Yassine est fils unique. Quand ils sont venus s'installer au Québec, il est entré à l'école en classe d'accueil au 3<sup>e</sup> cycle et l'année d'après, il devait passer dans une classe régulière en 6<sup>e</sup> année.

La mère de Yassine, Amina, a complété des études universitaires en Algérie et elle y a travaillé comme ingénieure d'application en informatique. La cause de leur départ est principalement liée à son divorce. En immigrant au Québec, elle a souhaité changer certains aspects dans sa vie : son entourage, la société dans laquelle elle vivait, etc. C'est aussi pour son fils qu'elle a voulu immigrer pour qu'il puisse avoir une bonne éducation et qu'il ait l'opportunité d'apprendre d'autres choses telles qu'une nouvelle langue.

Selon Yassine, sa mère et lui ont quitté leur pays d'origine pour qu'elle puisse trouver un emploi et aussi envoyer de l'argent à des membres de sa famille qui en ont besoin en Algérie. Ils pensent aussi qu'ils ont immigré pour que Yassine puisse s'amuser davantage. Quand sa mère lui a annoncé qu'ils venaient s'établir au Québec, il était enthousiaste quant à la perspective d'avoir une vie meilleure que celle qu'il a vécue auparavant. Finalement, il est heureux d'avoir immigré au Québec avec sa maman, même s'il s'ennuie de sa famille, de la plage et de la mer.

#### ***3.2.2.4 Edouardo et sa mère Teresa***

Edouardo avait neuf ans au moment de l'entrevue et il était au Québec depuis environ deux ans. Il est d'origine mexicaine et sa langue maternelle est l'espagnol, tout comme sa mère, Teresa. Lorsqu'il a intégré le système scolaire québécois, Edouardo a d'abord été placé en classe d'accueil au 1<sup>er</sup> cycle pour finalement intégrer une classe régulière. Quand nous l'avons rencontré, il était en 3<sup>e</sup> année régulière.

La mère d'Edouardo a fait des études universitaires en ingénierie, mais n'a pas travaillé dans ce domaine; elle a été gérante en chef d'un magasin dans son pays d'origine. Elle a trois enfants dont une fille et deux garçons. Elle a voulu partir du Mexique à cause de l'omniprésence des narcotrafiquants et de la prolifération de la violence qui règne dans ce pays. Elle a été témoin de plusieurs situations dangereuses et elle a personnellement été victime d'une agression physique, ce qui l'a convaincue de partir vivre ailleurs avec son mari et ses enfants.

Selon Edouardo, sa famille a choisi de quitter le Mexique après que sa mère ait été victime d'une agression armée et à cause de la violence généralisée qui y règne. Il est heureux d'avoir quitté son pays d'origine parce qu'il pense qu'il s'agit d'un environnement au sein duquel il est très dangereux de vivre. Au moment de l'entrevue, Edouardo et sa famille étaient réfugiés et étaient toujours en attente d'une audience pour savoir s'ils pourraient finalement demeurer au Québec ou s'ils devraient retourner vivre au Mexique.

#### ***3.2.2.5 Nicolai et sa mère Elena***

Nicolai est un garçon d'origine moldave et sa langue maternelle est le roumain. Lors de l'entrevue, il était âgé de 11 ans et il était au Québec depuis presque deux ans. Quand il a intégré le système scolaire québécois, on l'a placé en classe d'accueil au 2<sup>e</sup> cycle puis il est passé en 5<sup>e</sup> année régulière.

Sa mère, Elena, est aussi Moldave et sa langue maternelle est le roumain. Elle a deux fils dont un qui est né au Québec. Dans son pays d'origine, elle a obtenu un baccalauréat et un master en droit, puis elle a travaillé à la cour supérieure de justice comme consultante supérieure pendant cinq ans, avant de partir au Québec.

Selon Nicolai, sa famille et lui ont immigré parce que la conjoncture de la Moldavie rend l'éducation difficile d'accès et les chances de décrocher un bon travail y sont moindres. Sa

mère, elle, est d'avis qu'ils ont quitté leur pays à cause du système politique qui est instable et parce que le coût de la vie y est très élevé. En immigrant au Québec, son mari et elle ont souhaité offrir une vie meilleure à leur fils. Quand ses parents lui ont appris qu'ils venaient s'établir au Canada, Nicolai était triste de quitter ses amis et sa famille, mais il était tout aussi heureux puisqu'il a réalisé qu'au Québec, il aurait la chance d'entrevoir un futur meilleur. C'est principalement de ses amis dont il s'ennuie davantage puisque sa famille immédiate est ici, avec lui.

### ***3.2.2.6 Amel et sa mère Asma***

Amel est Algérienne et sa langue maternelle est l'arabe. Au moment de l'entrevue, elle était âgée de 11 ans et elle était au Québec depuis moins de six mois. À son arrivée, elle a été placée en accueil au 2<sup>e</sup> cycle pour les derniers mois de l'année scolaire, mais elle devait déjà accéder à la 5<sup>e</sup> année régulière dès la prochaine rentrée.

Sa mère, Asma, est aussi d'origine algérienne et sa langue maternelle est l'arabe; elle a deux filles. Dans son pays d'origine, elle a étudié trois ans à l'université et s'est spécialisée dans les hydrocarbures. Mais elle a spécialement travaillé dans le secteur de l'aéronautique, un domaine dans lequel elle a cumulé 17 ans d'expérience.

Amel prétend ne pas savoir pourquoi sa famille a quitté son pays d'origine tandis que sa mère affirme qu'ils ont pris la décision de partir puisqu'ils souhaitaient un changement positif dans leur vie, malgré qu'ils vivaient assez bien en Algérie. Notamment, en immigrant au Québec, ils ont voulu notamment avoir l'opportunité d'offrir une meilleure éducation à leurs filles. Quand ses parents lui ont annoncé qu'ils allaient s'installer dans un autre pays, en l'occurrence au Québec, Amel était excitée à l'idée de vivre dans un endroit où il tombe de la neige, mais elle était également triste quant à la perspective de devoir quitter sa famille et ses amis en Algérie.

Le tableau I (p.43) synthétise les principales caractéristiques sociodémographiques du profil des élèves qui ont été choisis pour notre recherche. Nous remarquons que le projet migratoire est un projet familial dans lequel l'avenir des enfants occupe une place centrale. Que les parents leur aient communiqué explicitement ou non les raisons de la migration, tous les enfants, sauf Amel, semblent avoir inféré ces raisons. Ces jeunes, scolarisés dans le pays d'origine, ont été affectés par la perte de leur réseau social, composé par la parenté,



mais aussi par les pairs à l'école. Même s'ils ne l'ont pas formulé de manière claire, on dirait que l'espoir que nourrit le projet migratoire permet de panser la nostalgie de certains aspects de leur vie au pays d'origine.

Tableau I

Tableau synthèse du profil des élèves choisis selon les critères préétablis

	Âge	Lieu de naissance	Langue maternelle	Au Québec depuis...	Classe d'accueil	Classe actuelle
<b>Naima</b>	12 ans	Algérie	arabe	3 ans ½	accueil 1 <sup>er</sup> cycle	6 <sup>e</sup> année régulière
<b>Gabriella</b>	12 ans	Mexique	espagnol	près de 2 ans	accueil 3 <sup>e</sup> cycle	accueil 3 <sup>e</sup> cycle
<b>Yassine</b>	10 ans	Algérie	arabe	moins de 1 an	accueil 3 <sup>e</sup> cycle	accueil 3 <sup>e</sup> cycle
<b>Edouardo</b>	9 ans	Mexique	espagnol	environ 2 ans	accueil 1 <sup>er</sup> cycle	3 <sup>e</sup> année régulière
<b>Nicolai</b>	11 ans	Moldavie	roumain	près de 2 ans	accueil 2 <sup>e</sup> cycle	5 <sup>e</sup> année régulière
<b>Amel</b>	11 ans	Algérie	arabe	moins de 6 mois	accueil 2 <sup>e</sup> cycle	accueil 2 <sup>e</sup> cycle

### 3.3 La présence sur le terrain et les outils de collecte des données

Dans le cadre du projet de recherche dans lequel s'inscrit ce mémoire, nous avons certes mené des entrevues avec des parents et des enfants, mais nous avons également participé à des activités sur place. Cette participation nous a d'abord permis de nous imprégner de la dynamique particulière de notre terrain de recherche, puis de repérer des participants potentiels pour la collecte de données.

### 3.3.1 Séjour ethnographique

Le but de notre présence à l'école, à plusieurs reprises, visait l'appropriation du quotidien scolaire et la préparation de la collecte de données. De manière modeste, cette présence s'apparente à un séjour ethnographique (Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996) et les notes consignées dans notre journal de bord nous ont été utiles tout au long de la réalisation de cette recherche, notamment pour la confection de la grille d'entrevue. Notre participation à ces différentes activités, organisées par l'école, est décrite dans les sections suivantes.

***Samedis en famille.*** Le samedi matin, pour une durée de deux heures, les enfants qui fréquentent cette école sont invités à venir accompagnés d'un parent afin de participer à divers ateliers organisés dans l'école et animés par des organismes communautaires. Il s'agit d'activités de cuisine, de cirque, d'arts plastiques, de danse, de contes. Les visées de ces ateliers sont principalement de favoriser le rapprochement école-famille-communauté, de donner l'occasion aux parents et aux enfants d'interagir en français et de partager des expériences ludiques en famille. Notre présence aux ateliers, à neuf reprises, nous a permis de discuter avec certains participants et d'en apprendre quelque peu à propos de leur vécu. C'est ainsi que nous avons repéré des duos parents-enfants.

***Groupe de discussion.*** L'intervenante communautaire qui travaille à l'école primaire a organisé un groupe de discussion sur les activités de Samedis en famille. Il y avait six mères et une bénévole qui étaient présentes et qui ont répondu à différentes questions concernant leur participation et celle de leur enfant aux ateliers. Ce groupe de discussion nous a permis de mieux saisir différents points de vue sur l'apport des activités parascolaires, tant pour les parents que pour les enfants, en ce qui concerne les familles allophones et/ou récemment immigrées.

***Midi interculturel.*** Une dizaine d'enfants âgés de 8 à 11 ans et originaires de différents pays (Maroc, Algérie, Tunisie, Mexique, République Dominicaine, Haïti, France) sont venus témoigner de leur expérience d'intégration linguistique et socioscolaire en tant qu'élèves récemment immigrés au Québec. Parmi eux, certains jeunes avaient immigré depuis très peu de temps, soit entre 5 mois et 3 ans ½. Ces enfants ont abordé plusieurs thèmes tels que leur expérience migratoire, les deuils qui y sont associés, les différences entre l'école d'ici et celle de leur pays d'origine, etc. Ces témoignages ont été très utiles dans l'élaboration de la grille des entrevues puisqu'ils nous ont permis de mieux

apprivoiser le vécu socioscolaire d'élèves qui ont immigré depuis peu et de mieux comprendre leur réalité.

***Conférences sur l'interculturel.*** La responsable du projet de recherche a été invitée par la direction de l'école primaire constituant notre terrain de recherche pour donner une conférence à deux reprises sur les enjeux de l'intervention dans une perspective interculturelle. La première conférence était offerte aux enseignants du régulier et la deuxième au personnel du service de garde. Par notre présence à ces conférences, nous avons été témoin de leurs préoccupations concernant les défis relatifs à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans l'école. Le témoignage de ces différents acteurs de l'école nous a également permis de mieux saisir différentes dynamiques qui entourent les enjeux de l'intégration socioscolaire d'élèves allophones et/ou dont l'immigration est récente.

### **3.3.2 Entretiens semi-dirigés**

Selon Quivy et Van Campenhoudt (1995, p. 195), l'entretien semi-dirigé

N'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue.

Dans la mesure où les entrevues relatives à cette recherche ont en partie été réalisées avec des élèves du primaire, il convenait mieux de faire usage d'entretiens semi-dirigés pour que le cadre ne soit pas trop rigide. Pour chaque duo parent-enfant, les entrevues ont eu lieu le même jour. Notre contribution particulière au questionnaire initial élaboré par l'équipe de recherche a été d'y ajouter des énoncés relatifs au parcours migratoire de l'élève, selon la revue de la littérature dont le chapitre de la problématique fait l'objet et selon quelques informations recueillies au cours de notre séjour ethnographique. Cet ajout a aussi consisté en des questions relatives au cadre théorique de la résilience scolaire, selon la recension des écrits qui a été présentée au chapitre 2 de ce travail.

Pour ce qui est de la grille d'entrevue avec les mères (Annexe A), nous avons voulu saisir le regard du parent sur le vécu socioscolaire de l'enfant, mais aussi sa propre mobilisation

comme parent, dans l'accompagnement de son enfant, dans le suivi fait avec les acteurs scolaires ainsi que dans le recours aux ressources de son quartier.

À leur arrivée, les mères ont été rencontrées dans le bureau de l'intervenante communautaire de l'école. Ensuite, le formulaire de consentement (Annexe C) leur a été expliqué et on les a invités à le signer. Du coup, en signant le formulaire, les mères consentaient à ce que leur enfant participe lui aussi à la recherche. La durée des entretiens a varié entre 15 et 50 minutes, selon la longueur de la réponse fournie pour chaque question par la participante. Dans certains cas, les réponses étaient plus ou moins élaborées, selon l'aisance de la mère à répondre en français, par exemple.

En ce concerne la grille d'entrevue avec l'élève (Annexe B), nous avons tenté de couvrir les objectifs de notre mémoire par des questions courtes portant sur les espaces de vie (école, famille, quartier), les apprentissages (notamment l'apprentissage du français), les interactions (avec les pairs, les professeurs), permettant de repérer autant les moments d'adversité (parcours migratoire) qui jalonnent le vécu socioscolaire que les tuteurs de résilience qui l'influencent.

Les six enfants ont été rencontrés séparément, dans un milieu qu'ils connaissent bien, soit la bibliothèque de leur école. À leur arrivée, une petite discussion avec chacun a permis de les mettre un peu plus à l'aise avec l'intervieweur. Quelques minutes avant de débiter l'entretien, il a été expliqué aux jeunes que la séance serait enregistrée pour des raisons pratiques, mais que leur identité demeurerait, en tout temps, strictement confidentielle. La durée des entretiens avec les enfants a oscillé entre 20 et 48 minutes, selon la propension de l'élève à répondre à chaque question.

### **3.4 La méthode de traitement et d'analyse des données**

Pour ce qui est de l'analyse de nos données, elle est qualitative et de contenu (Blanchet & Gotman, 1992), à la fois sous forme d'étude de cas autour de chaque participant et sous forme transversale (point de vue des parents et des élèves), tel que préconisé par la méthode de Yin (2003). L'Écuyer (1990, p. 120) écrit que

L'analyse de contenu est une méthode scientifique, systématisée et *objectivée* de traitement exhaustif de matériel très varié; elle est basée sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de *catégories* (exhaustives, cohérentes, homogènes,

pertinentes, objectivées, clairement définies et productives) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement *classifiés* au cours d'une série *d'étapes* rigoureusement suivies, dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel (...)

Selon Van der Maren (1996), l'analyse de matériel qualitatif est constituée de trois étapes essentielles que nous avons sensiblement suivies pour ce qui est de l'analyse et du traitement des données de cette recherche. La première étape consiste en l'*analyse du matériel* recueilli pour en *extraire les données*. Dans la mesure où le matériel amassé au cours d'entrevues est considérable, cette première étape consiste à « séparer l'information du bruit avant de pouvoir essayer de mettre en évidence la signification de cette information » (Van der Maren, 1996, p. 1).

Nous avons donc d'abord procédé à la transcription des propos recueillis par enregistrements au cours des entrevues de sorte à avoir un meilleur aperçu de l'intégralité des données récoltées. Pour ce faire, nous avons attentivement écouté chaque entrevue enregistrée préalablement et, à l'aide du logiciel Microsoft Office Word (version 2007), nous avons scrupuleusement retranscrit l'intégralité des propos de nos participants. Cette première étape de traitement des données a donc consisté en la transposition de nos entrevues en 12 verbatim qui ont constitué le corpus à analyser dans le cadre de cette recherche. En procédant de la sorte, nous avons eu l'opportunité de jeter un premier coup d'œil sur l'ensemble de nos données afin d'amorcer un certain repérage des informations pertinentes à notre recherche pour les séparer du « bruit » et, ainsi, nous diriger vers la deuxième étape de l'analyse de notre corpus.

Selon Van der Maren (Van der Maren, 1996, p. 1), la deuxième étape de l'analyse du matériel qualitatif est l'*examen des données* obtenues à partir de l'étape précédente pour être en mesure d'en *décrire* le contenu; examen qui « (...) doit nous faire dire ce qu'on peut voir dans nos données sans avoir à effectuer de transformations sur ces données ».

Pour cette étape, nous avons exporté les données « brutes » provenant de nos verbatim vers différents tableaux Excel, afin de les classer et de pouvoir les *examiner* plus attentivement. Nous avons produit différents tableaux pour les enfants ainsi que pour les parents. Un tableau a été réalisé pour chacune des sections de la grille d'entrevue, soit *profil, expérience migratoire, l'école, les parents et la fratrie, et le quartier*, en ce qui concerne les élèves par

exemple. Ces différents tableaux nous ont permis de réellement amorcer l'analyse de nos données et de nous orienter vers la troisième et dernière grande étape.

La troisième étape de l'analyse du matériel qualitatif selon Van der Maren (1996) est celle des *transformations* sur les données pour en *produire des résultats*, ce que l'on appelle le *traitement*. En ce qui concerne notre recherche, il faut préciser que le traitement de nos données n'a pas été effectué à partir d'un logiciel spécialisé en analyse qualitative tel qu'ATLAS ti ou QDA Miner. Vu le nombre limité des participants (12), nous avons préféré nous en tenir à un codage plus « artisanal » (Deslauriers, 1991, p. 74), c'est-à-dire que le corpus a été codifié « à la main », directement sur le logiciel Microsoft Office Word 2007. Dans le but de nous approprier le matériel de manière efficace, nous avons relu notre corpus à maintes reprises puis les catégories principales ont émergé des données recueillies afin de former le squelette de notre analyse. Selon L'Écuyer (1990, p. 64),

Une catégorie peut-être définie comme toute unité plus globale (certains disent un thème) comportant un sens commun plus large et caractérisant d'une même manière la variété des énoncés (unités de classification, unités d'enregistrement ou de sens) qui peuvent y être rattachées en dépit de leurs éventuelles différences de formulation. De manière simple, chaque catégorie est une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés sans en forcer le sens.

Ensuite, nous avons procédé à une analyse thématique qui, selon Paillé et Mucchielli (2005), permet la réduction des données du corpus à l'aide de dénominations qu'on appelle « thèmes ». À ce moment, notre démarche d'analyse a consisté en un démembrement successif des verbatim en petites unités de sens afin de les classer sous la catégorie à laquelle elles appartenaient. En d'autres termes, nous avons repéré les différents thèmes redondants dans le but de pouvoir graduellement organiser l'information.

Dans un premier temps, le travail de codification s'est effectué à partir d'une liste de thèmes et de sous-thèmes propres aux variables inspirées de notre revue de la littérature scientifique (par exemple : estime de soi, niveau de scolarité atteint par les parents, recours aux ressources communautaires, contribution des professeurs, etc.). Dans un deuxième temps, nous avons également porté attention aux thèmes émergents et significatifs révélés par le corpus et absents de notre recension des écrits.

Par après, nous avons abordé la phase de l'interprétation des données en les comparant avec celles que nous avons recensées au cours de notre revue de la littérature effectuée préalablement.

L'interprétation des résultats de recherche (...) consiste : à en livrer le sens dans le contexte théorique de la recherche; à en livrer le sens en rapport avec la problématique de recherche et à faire ressortir les pistes de recherche sur lesquelles les résultats nous amènent. En d'autres mots, il s'agit d'insérer les résultats obtenus dans la problématique d'ensemble, de montrer leur pertinence dans la discipline concernée, et d'indiquer quelles recherches nouvelles pourraient être entreprises sur la base de ces résultats (Tremblay & Perrier, 2006, p. 2).

Ainsi, nos choix méthodologiques nous ont donc finalement permis de répondre à la question de recherche. L'interprétation théorique a mené à l'atteinte de notre premier objectif, soit de décrire le phénomène de la résilience scolaire chez des élèves allophones du primaire récemment immigrés. Nous avons également traité les données recueillies dans le but d'en dégager « leur signification pratique » (Lamoureux, 2006), c'est-à-dire que nous avons cherché à analyser en quoi les résultats de cette recherche pourraient être utiles à différents protagonistes qui gravitent autour de la scolarité d'élèves allophones du primaire dont l'immigration est récente. Ces quelques recommandations sont présentées vers la fin du chapitre de la conclusion.

### **3.5 Les enjeux éthiques**

Ce mémoire s'inscrit dans un projet de recherche qui a reçu une approbation d'un comité d'éthique de l'Université de Montréal. D'abord, au cours de la collecte de données, les différents objectifs de la recherche ainsi que les normes de confidentialité auxquelles nous devons nous plier pour obtenir un consentement libre et éclairé de la part de nos participants ont été expliqués avant même de procéder aux entrevues. Ensuite, après la collecte de données et tout au long du déroulement de cette recherche, la confidentialité de nos participants a été scrupuleusement respectée. En tout temps, nous avons cherché à préserver l'anonymat de chacun d'entre eux, notamment en modifiant leur nom réel et en ne dévoilant pas d'information précise qui pourrait permettre de les reconnaître.

Au-delà de l'effort fourni pour permettre au participant de donner un consentement éclairé et de préserver son anonymat, il y a également toute la question de la sensibilité éthique qu'il faut avoir lorsque l'on invite à la production d'un discours sur des expériences

potentiellement traumatisantes pour les participants. Lors du déroulement des entrevues, nous avons donc tenté d'être patiente et de rassurer les parents et les élèves dont le français n'était pas toujours la première langue d'usage à la maison.



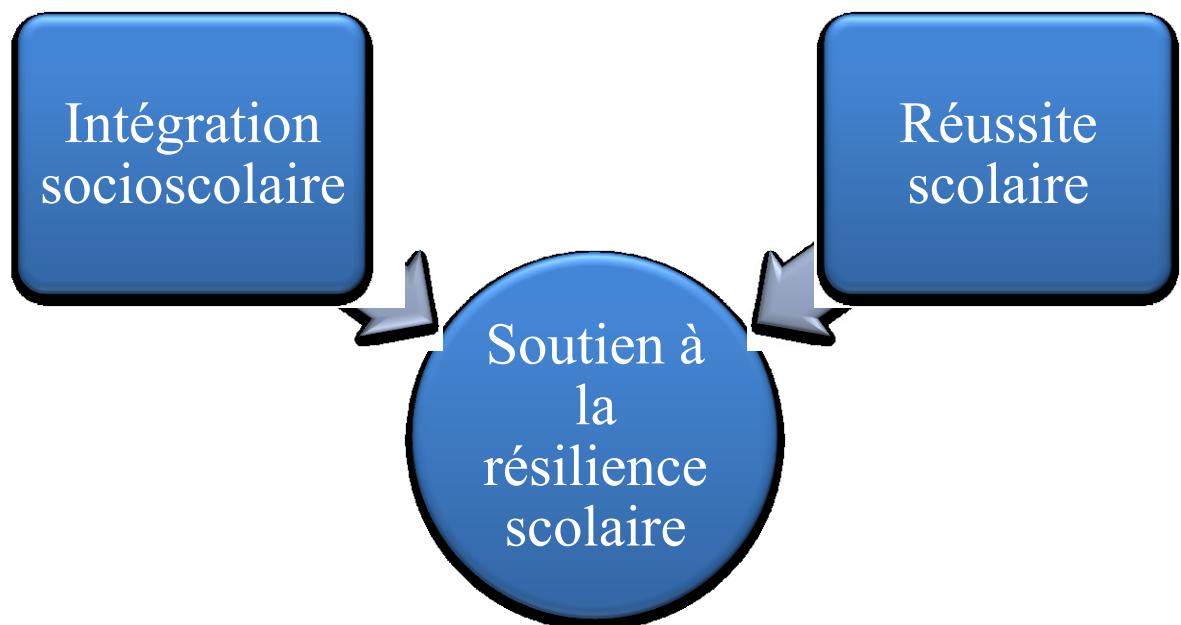
**CHAPITRE 4 – ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES  
DONNÉES**

Rapport-Gratuit.com

Tout d'abord, rappelons que nous avons défini la résilience comme étant « **la capacité d'atteindre ou l'atteinte d'une adaptation fonctionnelle malgré des circonstances adverses ou menaçantes** ». Pour notre recherche, nous considérons que la résilience scolaire des élèves allophones du primaire récemment immigrés que nous avons rencontrés est intrinsèquement liée à leur capacité d'intégration socioscolaire ainsi qu'à leur réussite scolaire, malgré la présence de facteurs d'adversité associés à leur immigration récente (ex : perte de réseau social, usage d'une nouvelle langue de socialisation et d'enseignement, baisse du revenu familial, etc.). À partir de la figure 3 (p.52), nous illustrons notre vision quant à ce rapport.

Figure 3

Influence de l'intégration socioscolaire et de la réussite scolaire sur l'émergence de la résilience scolaire chez des élèves allophones du primaire récemment immigrés



Dans le but de décrire ce phénomène, nous avons interviewé six duos parents-enfants afin de recueillir leur vision personnelle des facteurs qui ont été favorables à l'intégration ainsi qu'à la réussite de ces jeunes élèves allophones et immigrants récents. Après avoir rencontré nos six dyades, nous avons procédé à l'analyse de notre matériel et à l'interprétation des données recueillies, tel que nous l'avons décrit au chapitre précédent. Le chapitre qui suit, quant à lui, est consacré à la présentation des résultats auxquels nous

avons abouti. Il est divisé en autant de sections que nos quatre objectifs spécifiques. De manière concomitante à cette présentation, nous analysons-interprétons les données en faisant des liens avec la problématique et la recension des écrits. Nous terminons ce chapitre par une cinquième section qui souligne les limites associées à la réalisation de cette recherche.

#### **4.1 Facteurs propres à l'élève et à son parcours migratoire**

À la lumière de l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche, nous avons remarqué plusieurs facteurs relevant de caractéristiques propres aux élèves interrogés, et qui semblent avoir constitué des éléments clés dans la réussite de leur intégration socioscolaire.

Des auteurs ont souligné qu'il est possible que l'intégration soit plus difficile pour des élèves qui immigreront à l'âge d'être scolarisés à l'école secondaire (Bouchamma, 2009; Bouteyre, 2004; Carpentier, et al., 2009). En effet, à cet âge, il est plus difficile de transiger avec le deuil dû à une perte du réseau social suite à l'immigration. Aussi, le fait d'être sous scolarisé au pays d'origine est un facteur qui complexifie l'intégration scolaire dans le pays d'accueil (Armand, 2005b). Nous pouvons dire que les élèves qui ont participé à notre recherche ont plutôt bénéficié de conditions favorables à la résilience scolaire, en référence à ces deux constats : ils ont intégré le système scolaire au primaire et ont été scolarisés au pays d'origine. Nous allons maintenant voir d'autres aspects qui témoignent de la résilience scolaire.

Quelques recherches (Bernard, 1991; Bouvier, 2001; Jourdan-Ionescu, 2001) décrivent les enfants résilients comme ayant des caractéristiques personnelles qui s'apparentent à une bonne estime de soi, à des aptitudes à entrer aisément en contact avec les autres et à une capacité à maintenir de bonnes relations interpersonnelles. Nos données ont également révélé la présence de ces caractéristiques favorables à la résilience scolaire chez les élèves que nous avons interrogés.

Les propos des enfants qui ont participé à notre recherche révèlent une dose d'estime de soi ainsi que de la confiance face à leurs capacités d'apprentissage. Malgré leur arrivée récente dans un nouveau système scolaire (de moins de six mois à trois ans ½) dont la langue d'enseignement n'est pas leur langue maternelle, ils ont tous, sans contredit, assuré être en

mesure de réussir leur année scolaire. La majorité d'entre eux a aussi témoigné du fait qu'ils avaient d'excellents résultats en français (en communication orale, en écriture et en lecture) et dans les autres matières également (mathématiques, arts plastiques, etc.). C'est le cas de Naima, une jeune fille qui a immigré de l'Algérie il y a de ça trois ans ½. Elle est passée de la classe d'accueil vers une classe régulière :

*Les mathématiques, c'est la même chose. En fait, dans toutes les matières, j'ai de bons résultats. J'ai aucun problème, sauf en anglais. (Naima)*

Quant à l'estime de soi, la plupart des enfants qui ont participé à notre recherche ont déclaré qu'ils sont confiants d'avoir déjà en eux les capacités propres à la pratique du métier qu'ils désirent faire plus tard, même s'ils ne manquent pas de préciser qu'ils devront travailler très fort pour y arriver. En d'autres termes, les élèves interrogés sont confiants par rapport à leurs aptitudes personnelles à réussir, mais ils sont également réalistes quant à celles-ci. Par exemple, à travers son discours, Naima témoigne de la confiance qu'elle a envers ses capacités à devenir médecin plus tard, mais émet tout de même certaines réserves quant à la facilité qu'elle aura à atteindre son but. Delannoy (2005), dans son ouvrage sur la motivation, souligne l'importance d'intérioriser une espérance de réussite qui pousse l'élève vers un projet et à visualiser les conditions pour que celui-ci adienne. À la question « Penses-tu qu'il sera facile pour toi de faire ce que tu voudras quand tu seras grande? », Naima nous a répondu :

*Oui, quand même. Si j'étudie et je fais des efforts, j'y arriverai. (Naima)*

Dans la section de notre revue de l'état des connaissances actuelles consacrée expressément à la résilience scolaire, nous avons aussi souligné l'apport de recherches (Pourtois & Desmet, 2007; Wang, et al., 1994) décrivant les élèves résilients au plan scolaire comme des enfants qui entretiennent un intérêt pour les apprentissages scolaires, qui sont assidus dans leur travail scolaire à la maison et qui ont tendance à accorder de l'importance à leur éducation. En d'autres termes, les élèves résilients à l'école comme étant de ceux qui adoptent des comportements favorables à leur propre réussite scolaire. À travers leur discours, les participants à notre recherche ont démontré qu'ils sont motivés et qu'ils aiment particulièrement aller à l'école pour apprendre de nouvelles connaissances. Une

élève est allée jusqu'à admettre qu'elle aimerait également pouvoir fréquenter l'école les fins de semaine, tellement elle aime y aller.

*Ce qui me motive c'est que, chaque jour, c'est différent; il va se passer des choses différentes. [...] J'aime voir des choses qui ne sont pas toujours les mêmes qui se font de manière différente. J'aime voir ce qui va se passer, chaque jour. (Gabriella)*

*J'aime beaucoup ça (aller à l'école). Même que, le samedi et le dimanche, j'aimerais que ce soit des jours de classe, au lieu de... [...] J'aime apprendre de nouvelles affaires que je ne savais pas... que je ne savais pas que ça existait, par exemple. Il y a des mots que je ne connaissais pas avant et, maintenant, je les ai appris. (Naima)*

Aux chapitres dédiés à la problématique et à la recension des écrits, nous avons cité des auteurs qui ont insisté sur l'importance de l'apprentissage du français chez les élèves qui ont immigré récemment et ce, le plus rapidement possible dès leur arrivée au Québec, afin de mieux saisir les contenus enseignés à l'école (Armand, 2005b; Mc Andrew, et al., 2008) et de mieux s'intégrer socialement (Guyon, et al., 2011). Dans certains écrits, il est aussi souligné qu'avoir été exposé au français dans le pays d'origine constitue un facteur de protection (Gomez & Beck, 2010; Mc Andrew, et al., 2008). Dans le cadre de notre recherche, trois des six élèves interrogés sont originaires de l'Algérie, un pays dans lequel le français constitue une langue parlée par plusieurs personnes. À leur arrivée au Québec, ces jeunes nous ont confié que, même s'il ne s'agit pas de leur langue maternelle, ils avaient déjà un certain bagage concernant la connaissance du français, quoique non suffisant puisqu'on leur a tout de même imposé un passage en classe d'accueil. Dans leur cas, nous pensons que le fait d'avoir été exposé antérieurement au français puisse être une caractéristique qui a favorisé la rapidité de leur apprentissage de cette langue et de leur adaptation socioscolaire subséquente. En ce qui concerne les trois autres élèves que nous avons interviewés, ils nous ont révélé que, avant d'immigrer au Québec, ils n'avaient jamais entendu parler français. Toutefois, ils ont tous dit avoir très bien appris à parler cette langue depuis qu'ils sont arrivés au Québec.

Par ailleurs, tous ces enfants ont également confirmé entretenir de bonnes relations avec les autres élèves de leur école et avoir la capacité de se faire de nouveaux amis assez aisément. Grâce à ces aptitudes, ces jeunes ont sans doute été en mesure de s'adapter plutôt

rapidement à leur nouvel environnement socioscolaire. Certains d'entre eux ont d'ailleurs souligné l'importance qu'a constituée l'apprentissage du français dans le processus de création de leur nouveau réseau social. L'extrait suivant en témoigne :

*Quand je suis arrivée ici, je voulais me faire des amis, mais parce que je ne parlais pas français, je ne savais pas comment. Quand j'ai commencé à parler français, j'ai commencé à me faire plus d'amis que mes autres amis de ma classe. Je passais dans le corridor et tout le monde me disait « Allo! ». (Gabriella)*

Toujours en ce qui concerne les facteurs propres à l'élève, à l'instar de la recherche de Kanouté et al. (2008), nous avons également noté chez nos jeunes participants une certaine capacité à solliciter l'aide de différents acteurs en cas de besoin. Au moment où nous les avons interrogés à propos de leur mode de résolution de problème, la plupart des jeunes ont répondu qu'ils tentaient d'abord de résoudre un problème par eux-mêmes et que, s'ils n'y parvenaient pas, ils savaient à qui demander de l'aide : des amis, des professeurs ou d'autres adultes de l'école, par exemple. Ils ont ainsi démontré qu'ils avaient la capacité de faire preuve d'autonomie, mais qu'ils étaient également en mesure de solliciter de l'aide en cas de besoin, ce qui, nous pensons, fait également partie intégrante des caractéristiques d'un enfant qui puissent soutenir le processus de résilience scolaire.

Tel que nous l'avons vu, plusieurs éléments propres à ces élèves sont susceptibles d'avoir favorisé leur adaptation socioscolaire et, par le fait même, l'émergence de la résilience scolaire, que ce soit à partir de caractéristiques personnelles ou bien d'aptitudes. Nous avons synthétisé ces informations dans le tableau qui suit (tableau II, p. 57) :

Tableau II

Tableau synthèse de la contribution propre aux élèves

---

**Caractéristiques favorables à la résilience scolaire en lien avec les facteurs propres aux élèves**

---

- Immigration à un jeune âge (avant la scolarisation au secondaire);
- Scolarisation dans le pays d'origine (pas en situation de grand retard);
- Estime de soi;
- Confiance quant à ses capacités d'apprentissage;
- Intérêt pour les apprentissages scolaires;
- Motivation scolaire;
- Importance accordée aux études en général;
- Capacité d'apprentissage du français;
- Aptitude à entretenir des relations positives avec les pairs;
- Capacité à créer de nouvelles amitiés;
- Exposition antérieure d'exposition au français dans le pays d'origine;
- Capacité à solliciter l'aide des autres en cas de besoin (parents, amis, etc.); mode de résolution de problème efficace

#### **4.2 Contribution de l'environnement familial**

La deuxième catégorie de caractéristiques favorables à la résilience scolaire qui a émergé de l'analyse de nos données est propre à la contribution de l'environnement familial de l'enfant.

Dans la section du chapitre de la recension des écrits consacrée à la documentation de facteurs de résilience scolaire, nous avons souligné l'étude de Larose et al. (2004) qui a inventorié certaines caractéristiques de l'environnement familial qui favorisent la réussite scolaire de l'enfant. Par exemple, il s'agit de parents qui sont disponibles et qui entretiennent un discours positif quant à l'éducation. L'analyse du corpus des entrevues que nous avons réalisées auprès de nos participants a révélé que les élèves jouissent tous de la contribution de leur environnement familial. Dans l'extrait qui suit, un élève témoigne du soutien, sur le plan scolaire, de ses parents :

*Pas tout le temps, mais des fois, j'arrive de l'école et je lui demande : « Papa, comment on fait ça? » Il me le dit et, si je ne comprends pas, je demande à ma maman. Elle me dit la 1<sup>re</sup> réponse pour que je comprenne et après, la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> pour que je comprenne. (Edouardo)*

Certains des jeunes ont affirmé ne n'avoir pas besoin de l'aide de leurs parents sur une base régulière afin de réaliser leurs devoirs. En revanche, ils n'ont pas manqué de préciser qu'ils reçoivent le soutien dont ils ont besoin pour la réalisation de leur travaux scolaires, tel qu'illustré par les propos qui suivent :

*Oui, quand je ne comprends pas. Quand je fais mes devoirs, je comprends tout. Il y a juste des fois, je ne comprends pas, mais ils m'aident si je leur demande. (Naima)*

*Ils savent que je le sais et quand je ne le sais pas, oui, je les questionne. Si ils ne le savent pas non plus, je le traduis en espagnol et si je ne le sais pas en non plus, ils vont m'aider. (Gabriella)*

Dans un cas précis, en plus de jouir de l'aide de sa mère, un élève affirme également qu'il peut compter sur le soutien de son oncle, qui semble faire office de père pour lui puisque son père biologique est demeuré dans leur pays d'origine. Les élèves que nous avons rencontré jouissent donc tous de l'aide d'un parent lorsqu'ils nécessitent du soutien dans la réalisation de leurs tâches scolaires à la maison.

Outre ce qui a trait à la réalisation des travaux scolaires, nous avons discerné, à travers le discours des mères qui ont participé à notre recherche, qu'elles sont toutes très dévouées à leur enfant. Elles se font un devoir de s'impliquer dans les différentes sphères de leur éducation et certaines d'entre elles nous ont confié qu'elles sont souvent prêtes à mettre de côté leurs propres projets au profit du bien-être de leur jeune, tel que nous pouvons le constater à travers cet extrait de verbatim :

*Mon fils, je crois qu'il apprécie vraiment les activités, depuis le début de l'année scolaire. À chaque fois qu'il a une activité... des fois j'ai des rendez-vous à la bibliothèque avec des gens pour faire des applications... il insiste et, malgré moi, je dois accepter l'activité et annuler mes rendez-vous parce qu'il apprécie. C'est un enfant et il a le droit de vivre, de voir tout. Alors, je comprends ça. Souvent j'annule mes rendez-vous à cause de ses activités parce que ça lui fait plaisir. Il préfère toujours faire des activités plutôt qu'aller à la piscine, par exemple. Il apprécie vraiment. (Mère de Yassine)*



Les dires de cette maman qui affirme parfois abandonner son travail au profit du bonheur de son fils reflètent également les propos d'autres mères que nous avons rencontrées. Leur discours nous amène à penser que, malgré les vies chargées et parfois difficiles qu'elles mènent et ce, en partie à cause de leur immigration récente, la priorité demeure, pour elles, le bien-être et l'éducation de leurs enfants.

En plus du soutien plus « tangible » dont ces jeunes jouissent, les parents des élèves qui ont participé à nos entrevues échangent avec leur enfant à propos du vécu scolaire. Les jeunes que nous avons questionnés nous ont parlé du fait que leurs parents ont l'habitude de poser beaucoup de questions à propos de l'école dans le but de savoir ce qu'ils y font, s'ils aiment y aller, etc., tel que l'illustre l'extrait suivant :

*Ils me demandent : « Pourquoi tu vas à l'école? », « Est-ce que tu aimes ça? », « Est-ce que tu as beaucoup d'amis? », « Est-ce que tout va bien? », « Est-ce que tu as des bonnes notes? », « Est-ce que tu étudies bien? », « Est-ce que tu écoutes le prof? »... (Nicolai)*

Ces parents entretiennent un discours positif à propos de l'école et de l'éducation en général. Tous les enfants qui ont été interrogés ont affirmé que leurs parents leur parlent régulièrement de l'importance de s'engager à l'école afin qu'ils puissent bien réussir. L'engagement des mères est également révélé par leur anticipation des problèmes qui pourraient survenir à l'adolescence et à l'école secondaire.

*Ils me disent que les policiers doivent savoir l'anglais et le français, et écrire et lire très bien; ils doivent être vraiment bons. Ma mère me dit toujours que, quand j'ai fait mes devoirs, après le travail,... parce que moi, j'aime aussi jouer... elle me dit que si j'écris ce travail quatre ou cinq fois, après, elle va me laisser jouer. C'est ce qu'elle me dit et c'est comme ça que j'apprends. (Nicolai)*

*Je vais toujours l'encourager pour finir ses études. Bien sûr, des fois, à l'adolescence c'est un peu dur de les convaincre pour continuer. Des fois, à l'âge de 16 ans, les enfants se mettent directement à chercher des moyens de gagner de l'argent et à travailler et moi, je ne suis pas d'accord pour ça. Néanmoins, si je vois que mon enfant veut vraiment faire ça et qu'il y a pas moyen, je crois que je vais céder. Je ne vais pas céder tout de suite; je vais toujours essayer de le convaincre de continuer ses études. À 16 ans, 17 ans, vous imaginez qu'il a un patron et nous, à la maison, il fait tout ce qu'il veut malgré nous... Imaginez qu'il ait un patron à cet âge, vous croyez qu'il peut réussir ça au boulot? Il ne peut pas; il est adolescent et il ne sait pas ce qu'il*

*fait. Il refuse les ordres, les travaux forcés... parce qu'à l'âge de 16 ans, qu'est-ce qu'il va faire? Il va certainement faire un travail qui demande de la force physique... c'est pas la force morale et tout. Alors, je préfère qu'il fasse une formation... s'il ne veut pas continuer au collège... je préfère qu'il fasse une formation qu'il aime... parce que s'il ne l'aime pas, il va tout lâcher... et après, il pourra entamer le boulot quand il aura 18 ans. (Mère de Yassine)*

En outre, selon les dires de certains élèves que nous avons rencontrés, leurs parents insistent régulièrement sur l'importance de l'apprentissage du français pour leur réussite scolaire ainsi que pour leur intégration. Notamment, dans l'extrait qui suit, une élève témoigne du discours de son père se traduisant par le fait qu'il insiste pour que la langue de communication entre les membres de la famille soit le plus souvent le français afin qu'elle puisse l'apprendre plus rapidement :

*Mon père, il m'a dit que je suis obligée de parler en français, dans la maison, pour apprendre. (Amel)*

Dans un autre ordre d'idées, la collaboration école-famille est également un facteur favorisant la résilience scolaire, documenté par plusieurs recherches que nous avons recensées (Favre, et al., 2004; Vatz Laaroussi, et al., 2008). Qu'on l'appelle « collaboration école-famille » ou sous un autre vocable (consultation réciproque, coordination, coopération, etc.), ce qui importe, pour le bien des enfants, c'est qu'il existe un lien positif entre son école et sa famille, particulièrement chez les élèves qui ont un vécu scolaire plus difficile, afin de soutenir leur résilience scolaire (Kanouté, 2007).

À l'instar de ces recherches, la collaboration école-famille est une thématique abordée à plusieurs reprises par certains de nos participants et plus particulièrement chez trois des mères. À travers leur discours, nous avons perçu le fait qu'il importe pour elles que les parents entretiennent une bonne communication et collaborent avec les enseignants de leur enfant dans le but de soutenir leur réussite scolaire. Les mères ont témoigné du fait qu'elles sont conscientes qu'elles doivent constituer une équipe avec le personnel de l'école dans l'espoir d'accompagner l'enfant dans la réussite de son adaptation socioscolaire.

Une mère avoue se sentir à l'école comme chez elle. Une autre contacte l'enseignante pour comprendre l'évaluation. Une autre essaie modestement d'inscrire son engagement dans une coéducation assumée par parent et enseignant.

*Il y a vraiment des rapprochements entre les gens de l'administration, la directrice et les parents. C'est vraiment bien et j'espère que ça va continuer comme ça. [...] C'est toujours la même chose; je me donne à fond avec lui. Je vais aider le prof parce qu'on doit vraiment travailler en équipe. [...] Donc, pour revenir au sujet, je resterai toujours là à continuer de faire le maximum avec le prof parce que quand ils sont nombreux dans la classe, elle ne peut pas passer par tout le monde pour leur expliquer. Alors, dans ce cas, il faut vraiment aider le prof à transmettre le message aux enfants. (Mère de Yassine)*

*J'avais le numéro de téléphone du professeur. Quand j'ai vu que j'ai mal compris la note qu'il a donné à mon fils, par exemple, j'ai appelé. Aussi, parfois, pour savoir comment se débrouillait mon fils, au début. Ensuite, pas beaucoup parce que j'ai accouché en janvier et que j'ai pas eu beaucoup de temps pour venir, avec le bébé. Mais, quand on a eu des réunions de parents, oui, je suis allée... toujours. (Mère de Nicolai)*

*Ce qui m'a plu surtout, ici... c'est-à-dire que l'école fait tout pour impliquer les parents. C'est une chose très importante de suivre ton enfant à l'école, même si tu n'es pas là; savoir avec qui il est, son entourage... et ça m'intéresse beaucoup de savoir si mon enfant lui plait ou pas. Ma fille, elle s'est vite adaptée, elle s'est fait des copines... l'enseignante lui a plu et ça m'a réconforté, quand même. C'était un point positif, pour nous. (Mère d'Amel)*

Dans le même ordre d'idées, tous les élèves interrogés pensent que leurs parents devraient aller à l'école afin de maintenir le contact avec l'équipe-école et dans le but d'être informés quant au vécu scolaire de leur enfant.

*Oui, parce que le prof va dire ce qu'il faut que je fasse et je vais me forcer pour le faire. Ça se peut aussi qu'il me donne des livres à la maison pour apprendre à lire et à écrire. (Nicolai)*

Les mères rencontrées pour cette recherche ont elles aussi cité l'importance de prendre le temps de se rendre à l'école de leur enfant afin de s'informer de leur vécu scolaire, ne serait-ce que lorsqu'elles sont convoquées pour les rencontres parent-professeur et les remises de bulletin. Certaines mamans viennent à l'école de leur enfant selon leur propre initiative tandis que d'autres ne s'y rendent que sur invitation. En outre, certaines d'entre elles ont l'occasion d'aller à l'école fréquemment pour diverses raisons (participation à des activités, bénévolat, etc.) et d'autres ont moins souvent la chance de s'y rendre. Par exemple, dans cette école, on organise des joutes sportives ou bien d'autres types d'activités plus intellectuelles telles que des compétitions de Génie en herbe et on propose aux parents d'y participer. Ces activités offrent l'opportunité au personnel éducatif ainsi

qu'aux parents de se rencontrer en dehors du cadre des rencontres parents-professeurs plus formelles, ce qui, à notre avis, favorise l'émergence d'une relation positive entre eux. De manière générale, ce qu'il faut retenir est que ces mères font toutes un effort à leur manière afin de maintenir un contact positif avec l'école de leur enfant.

*Voilà! Il y avait une exposition, aussi, un café forum que je n'ai pas manqué... J'ai demandé des rendez-vous avec l'enseignante pour savoir comment va ma fille, est-ce qu'elle a la possibilité de s'intégrer facilement, de s'habituer, est-ce qu'elle comprend la langue... Enfin, l'enseignante m'a rassuré qu'elle est bonne et qu'elle faisait des progrès au fur et à mesure. J'espère que ça sera de même, la prochaine année. (Mère d'Amel)*

Dans un tout autre ordre d'idées, à travers la recension des écrits, nous avons également fait référence à certaines caractéristiques chez les familles immigrantes, comme la connaissance de la culture scolaire et le niveau de scolarisation des parents; caractéristiques qui ont un impact non négligeable sur le processus de résilience scolaire des enfants récemment immigrés (Bouchamma, 2009; Kanouté, 2002). Dans notre recherche, il serait exagéré de dire que les mères connaissent très bien la culture scolaire au Québec. Cependant, quatre des six mères interrogées ont prétendu bien connaître l'école de leur enfant, pour ce qui est de la taille, du fonctionnement et de l'organisation de celle-ci. Tel que l'indique le tableau III (p.63), les six mères qui ont été interrogées ont toutes atteint un niveau d'études universitaires dans leur pays d'origine, ce qui peut expliquer cette nécessité ressentie de connaître l'école de leur enfant; un tel capital et une telle curiosité constituent à notre avis un facteur de protection quant à la résilience scolaire.

Les entrevues révèlent d'autres aspects de l'engagement des mères potentiellement liés à leur capital humain. Notamment, elles s'assurent de vérifier leur agenda régulièrement, de les aider à faire leurs devoirs et, quelque fois, elles imaginent des exercices supplémentaires de ceux qui sont proposés par le professeur afin de pousser encore plus loin l'assimilation de la matière chez leur enfant. Les mères nous ont également confié avoir tendance à fortement encourager leurs enfants à fréquenter la bibliothèque de leur quartier afin d'y emprunter des documents utiles pour à leur cheminement académique.

*Je les encourage à chercher, à aller à la bibliothèque, d'apporter des livres, de lire, de faire des recherches sur Internet, des exercices... parce qu'il y a beaucoup de choses à trouver sur Internet... de poser des questions à leurs*

*enseignants et à ne pas être gêné de le faire pour qu'ils comprennent bien.  
(Mère de Naima)*

Tableau III

Tableau synthèse de la formation professionnelle des mères

<b>Mère de Naima</b>	Licence d'enseignement au secondaire
<b>Mère de Gabriella</b>	Formation professionnelle/ technique à l'université
<b>Mère de Yassine</b>	Diplôme universitaire d'ingénieur d'application en informatique
<b>Mère d'Edouardo</b>	Diplôme universitaire en ingénierie
<b>Mère de Nicolai</b>	Baccalauréat et master en droit
<b>Mère d'Amel</b>	Ingénieure en aéronautique

Dans son ouvrage sur la résilience scolaire, Bouteyre (2004) note l'apport positif que peut constituer la contribution d'une fratrie plus âgée au chapitre des facteurs de protection potentiels pour des élèves récemment immigrés. En d'autres termes, le modèle que peut constituer l'aîné d'une famille qui a bien réussi à l'école constitue un facteur de soutien à ne pas omettre de considérer, en ce qui concerne les caractéristiques de résilience scolaire d'élèves allophones immigrants récents.

Dans notre recherche, trois des élèves interrogés sont des aînés de leur famille et un quatrième est fils unique. Une élève qui est l'aînée dans sa fratrie affirme offrir de l'aide à son frère cadet et en recevoir quelque fois de sa part, surtout en ce qui concerne la réalisation des devoirs à la maison. Toutefois, chez un des participants, nous avons tout de même retenu le fait que son grand frère et sa grande sœur semblent effectivement l'avoir soutenu et motivé à un certain niveau à travers le processus d'apprentissage du français.

*Mes frères apprenaient et ils me disaient de les écouter. Des fois, je n'écoutais pas parce que je n'aimais pas trop le français. Je trouvais que c'était trop difficile, mais après, quand j'ai commencé à parler, je me suis dit que c'est facile. (Edouardo)*

Pour conclure cette section, à partir de l'analyse des résultats de notre recherche, nous avons noté la présence de plusieurs caractéristiques de l'environnement familial de l'élève qui sont susceptibles de soutenir sa résilience scolaire et qui sont, en général, assez semblables à celles que nous avons retrouvées dans la littérature scientifique. Nous résumons ces caractéristiques dans le tableau qui suit (tableau IV, page 64) :

Tableau IV

Tableau synthèse de la contribution propre à l'environnement familial

**Caractéristiques favorables à la résilience scolaire en lien avec la contribution propre à l'environnement familial**

- **Disponibilité parentale (aide aux devoirs, par exemple);**
- **Intérêt porté par les parents à l'éducation de l'enfant;**
- **Discours positif du parent quant à l'éducation;**
- **Implication de la famille (parents et fratrie) dans l'apprentissage du français;**
- **Implication des parents dans la réussite de la collaboration école-famille; communication avec les professeurs, participation aux activités organisées par l'école, etc.;**
- **Connaissance de la culture scolaire par les parents;**
- **Niveau de scolarité des parents**

### **4.3 Contribution de l'environnement extra-familial**

La troisième catégorie d'éléments du vécu des élèves allophones du primaire récemment immigrés favorables à leur résilience scolaire est relative à la contribution de l'environnement extra-familial.

Dans le chapitre de cette recherche consacré à la recension des écrits, nous avons discuté des avantages, pour les élèves récemment immigrés, de jouir du soutien d'un réseau social ainsi que de la présence dans leur entourage d'adultes significatifs qui ne font pas partie de

leur dynamique familiale habituelle (Bouteyre, 2004; De Plaen, 2004). En fait, il semble que ces adultes puissent soutenir l'intégration de jeunes immigrants récents en jouant le rôle de médiateur culturel ou bien en leur apportant un soutien psychologique, par exemple.

L'analyse de nos données nous a permis de constater que ces caractéristiques de l'environnement extra-familial recensées étaient aussi présentes chez les jeunes interrogés dans le cadre de notre recherche. Notamment, certains élèves qui ont participé aux entrevues ont confirmé avoir la chance de jouir du support d'un adulte significatif extérieur à leur cercle familial restreint, tel qu'un membre de la famille élargie (une tante, un oncle) ou un ami de leurs parents.

Par exemple, tel que nous l'avons mentionné plus haut, le père d'un des élèves interrogés n'a pas immigré avec sa mère et lui; il a opté pour le choix de demeurer dans leur pays d'origine. Malgré l'absence de son père, cet enfant a la chance de jouir du soutien et de la présence de son oncle (le frère de sa mère) qui habite à proximité de chez lui, tel qu'il l'explique dans cet extrait de verbatim :

*Ils m'expliquent (les devoirs qu'il ne comprend pas). Je vais chercher une feuille, je le fais et ils m'expliquent très bien. Si je fais une erreur, ils vont bien m'expliquer alors, je vais voir mon erreur. [...] Mon oncle, quand j'ai envie de faire une sortie ou d'aller quelque part, je lui demande et il me dit oui. (Yassine)*

Pour d'autres élèves, ceux-ci ont également la chance de recevoir du soutien, mais de la part d'adultes qui ne font partie de leur famille élargie; il s'agit d'amis de leurs parents, par exemple. Ce sont des adultes sur qui les enfants savent qu'ils peuvent compter et qui, dans certains cas, les ont un peu aidés à s'intégrer à la société québécoise à leur arrivée en jouant le rôle de médiateur culturel et en les aidant à mieux connaître leur nouvel environnement social.

*C'est une amie de ma mère. Elle est très gentille et c'est presque comme ma tante. Je peux vraiment compter sur elle si j'ai un problème. (Naima)*

Certaines recherches que nous avons mentionnées dans la recension des écrits (Kanouté, et al., 2011; Vatz Laaroussi, et al., 2008) nous ont également fourni des pistes de réflexion quant à l'importance d'un autre type de ressources extra-familiales dans le soutien à

l'intégration des familles et des jeunes élèves nouvellement arrivés au Québec : les organismes communautaires. L'extrait qui suit illustre les propos de la mère d'une élève qui pense que le Carrefour d'aide aux nouveaux arrivants (CANA), un organisme communautaire présent dans son quartier, participe activement au processus d'intégration de familles immigrantes. Cette maman croit qu'il est capital que des organismes tels que celui-ci poursuivent leur mandat dans le but de venir en aide le plus possible aux nouveaux arrivants.

*Oui, parce que le CANA aide beaucoup les personnes qui viennent d'arriver au Canada qui sont immigrants. C'est important. (Mère de Gabriella)*

Certaines mères ont témoigné du fait qu'il existe d'autres organismes communautaires dans leur quartier qui offrent un soutien supplémentaire à l'apprentissage du français et constituent un premier contact avec la société québécoise. Par exemple, la Maison Fleury de Ahuntsic organise des activités qui permettent à des jeunes qui ont récemment immigré de découvrir leur nouvel environnement ainsi que d'avoir l'opportunité de parler français avec d'autres jeunes de leur âge.

Toujours au sujet des ressources extra-familiales, certains élèves que nous avons rencontrés ont témoigné de l'accès à une autre ressource que sont les lieux de culte qui, selon eux, facilitent leur intégration socioscolaire ainsi que leur bien-être. En effet, dans ces lieux, ils, ils font la rencontre d'autres jeunes ou d'adultes qui sont susceptibles de vivre des expériences similaires aux leurs et qu'ils peuvent partager avec eux; les défis de l'intégration ou de l'apprentissage du français, par exemple. Dans leur recherche sur les élèves immigrants qui réussissent à l'école, Vatz Laaroussi et al. (2008) avaient noté le potentiel des lieux de culte comme espace de médiation dans l'intégration de ces jeunes qui y partagent leur vécu scolaire. Une de nos participantes témoigne dans ce sens.

*Comme je suis catholique, j'écoute un peu la parole de Dieu, mais on parle plus de qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui, est-ce qu'on a un problème? On est plusieurs jeunes ensemble et on parle de ça, mais c'est tout en espagnol. [...] J'aime y aller parce que je peux expliquer comment je me sens, si je me sens triste... et ils me donnent des conseils. (Gabriella)*

Outre les jeunes qu'elle a rencontrés en fréquentant son église, cette élève s'est également liée d'amitié avec des adultes qui la soutiennent et qui lui donnent également des conseils.



Lorsqu'on l'a interrogée à propos de son réseau de soutien extra-familial, voilà ce qu'elle a répondu :

*C'est pas dans mon quartier, c'est à mon église. C'est un homme et une femme qui m'aident et qui me donnent des conseils. (Gabriella)*

Certaines recherches que nous avons documentées au chapitre de la recension des écrits (Anaut, 2006; Benzies & Mychasiuk, 2009; Bernard, 1991; Masten, 1994) soulignent l'importance des ressources institutionnelles de la communauté dans laquelle l'enfant grandit. À titre d'exemple, l'accès à de bonnes écoles ainsi qu'à des soins hospitaliers de qualité sont susceptibles de constituer des facteurs de protection de nature extra-familiale pour des jeunes qui évoluent dans des conditions plus difficiles. Sur la base de notre séjour ethnographique, nous pensons que l'école de nos participants, bien que fréquentée par les élèves les plus défavorisés du quartier, essaie de soutenir la résilience scolaire par diverses activités et grâce au dévouement de plusieurs adultes qui y travaillent. D'ailleurs, nous revenons en détail à la section suivante sur le rôle fondamental de l'école.

À la lumière des résultats de l'analyse de nos données, nous avons montré que plusieurs ressources de nature extra-familiale constituent un atout tangible dans le processus d'adaptation socioscolaire de ces élèves allophones récemment immigrés, qu'il s'agisse de la rencontre d'un nouveau réseau de soutien ou bien d'activités organisées par les ressources communautaires du quartier. Le tableau V (p.68) récapitule les caractéristiques de l'environnement extra-familial qui soutiennent la résilience scolaire des élèves allophones récemment immigrés que nous avons rencontrés dans le cadre de cette recherche.

Tableau V

Tableau synthèse de la contribution propre à l'environnement extra-familial

**Caractéristiques favorables à la résilience scolaire en lien avec la contribution propre à l'environnement extra-familial**

- Soutien d'un adulte extérieur à la dynamique familiale de l'enfant; par exemple, un membre de la famille élargie ou un ami des parents;
- Soutien des organismes communautaires qui œuvrent auprès des nouveaux arrivants; soutien à l'apprentissage du français, par exemple;
- Fréquentation d'un lieu de culte par les enfants; un endroit où ils se sentent bien et dans lequel ils font la rencontre d'un nouveau réseau de soutien;
- Qualité de l'établissement scolaire fréquenté par les élèves; activités d'intégration organisées, par exemple

#### 4.4 Contribution de l'école

Le rôle de l'école est la quatrième et dernière catégorie des éléments qui influencent la résilience scolaire de ces enfants allophones immigrés récemment que nous avons rencontrés.

Dans notre revue des écrits scientifiques, nous avons abordé l'importance des interactions sociales positives dans l'émergence du processus de résilience scolaire, de l'apport bénéfique, pour certains jeunes qui vivent des événements plus difficiles, d'entretenir une relation avec un « tuteur de résilience ». Chez des élèves qui vivent des situations d'adversité, le « tuteur de résilience » le plus fréquemment évoqué est un enseignant ayant eu une influence significative dans le cheminement socioscolaire de l'enfant. Plusieurs chercheurs ont souligné les qualités de tels tuteurs : l'écoute, l'empathie et le respect de l'élèves (Anaut, 2006; Cyrulnik, 1999; De Plaen, 2004; Wang, et al., 1994; Waxman, et al., 2004).

Les duos parent-enfant que nous avons rencontré ont maintes fois souligné la disponibilité des enseignants ainsi que le soutien qu'ils offrent aux élèves. Nos participants ont particulièrement parlé de l'impact significatif des enseignants de classe d'accueil quant à l'apprentissage du français et à l'intégration socioscolaire. Kanouté et al. (2008) ont

rencontré des élèves immigrants en situation de réussite scolaire; ces derniers, invités à donner le nom d'un enseignant capable de parler d'eux, ont presque tous référé les chercheurs à leur enseignant de la classe d'accueil qu'ils avaient quittée pourtant depuis 2 ou 3 ans. Les élèves qui ont participé à notre recherche disent pouvoir sincèrement compter sur leur enseignant, se confier à lui chaque fois qu'ils en ressentent le besoin.

*Quand j'ai un problème, je peux le dire à mon enseignante. Elle m'a dit : « Si tu as un problème, dis-le moi. Je vais garder le secret. » [...] Oui, je l'adore! (Gabriella)*

Parallèlement à ce que les jeunes nous ont dit, les six mères qui ont participé à notre recherche soulignent que les professeurs étaient tous en partie responsables de la réussite de leur enfant, tant sur le plan des apprentissages scolaires que sur celui de l'aide à l'intégration socioscolaire. À travers l'extrait qui suit, une maman aborde également le thème de l'importance de la collaboration école-famille dans le soutien à la réussite de son enfant.

*Son premier prof, il a contribué beaucoup. Chaque fois, il m'appelait à la maison et il me disait : « Madame, je vais vous donner quelques conseils. Je vais vous donner quelques livres. » C'est le professeur qui a contribué beaucoup. Son deuxième prof, aussi, a travaillé beaucoup avec lui; pas seulement avec lui, mais avec les autres enfants, aussi. Après l'école, pendant la pause du midi, il essayait de travailler trente minutes avec un groupe d'enfants qui, à son avis, rencontraient des difficultés en mathématiques ou en français. Il prenait deux, trois ou quatre enfants et travaillait avec eux; chaque jour, il y en avait d'autres. C'est une stratégie très bonne. [...] Mais c'est les profs qui ont contribué le plus; c'est grâce à eux qu'il a des réussites. (Mère de Nicolai)*

Au moment des entrevues, Amel, une des élèves qui a participé à notre recherche, est au Québec depuis moins de six mois. Or, sa mère est déjà en mesure d'apprécier la réussite de son adaptation à son nouvel environnement socioscolaire.

*L'enseignante était superbe, elle l'a beaucoup aidée. D'ailleurs, je remercie madame Suzanne pour ça. Elle l'a beaucoup aidé pour son intégration. (Mère d'Amel)*

Outre la relation avec les professeurs, les chercheurs attirent l'attention sur l'importance du climat psychosocial de l'institution scolaire dans le processus de soutien à résilience

scolaire (Cefai, 2007; Cyrulnik, 2007; LeBlanc, 2007). Une ambiance positive à l'école stimule la motivation et l'engagement des élèves dans les apprentissages. Tant les enfants que les mères semblent s'accorder à propos de la qualité du climat psychosocial de l'école fréquentée par ces jeunes. Dans l'extrait qui suit, une mère fait allusion à une réalité qui dépasse le climat de l'école et fait un clin d'œil explicite aux conditions de travail qui doivent permettre aux enseignants de soutenir la résilience scolaire.

*Je crois que, la première personne, c'est son enseignante parce que mon enfant passe presque toute la journée avec elle. Bien sûr, l'école aussi, parce que si l'enseignant ne trouve pas le bon climat, qu'il n'est pas à l'aise, il ne peut pas produire et donner assez. S'il ne trouve pas une bonne administration, l'entourage, le matériel, il ne peut pas travailler beaucoup et donner beaucoup. Si tout ça est bon, il va donner de tout son mieux. (Mère de Naima)*

Les interactions entre pairs font partie des facteurs qui ont un impact sur l'adaptation socioscolaire des élèves (Cefai, 2007). Notamment, des chercheurs abordent les bienfaits des interactions sociales positives et diversifiées, en particulier avec des élèves meilleurs locuteurs du français, pour l'intégration socioscolaire d'élèves allophones qui viennent tout juste d'intégrer le système scolaire québécois (Lusignan, 2009; Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996). Lorsque questionné à ce sujet, l'ensemble des enfants qui ont participé à notre recherche a témoigné du fait qu'ils ont été en mesure de créer des liens rapidement avec plusieurs autres élèves de leur classe respective, à leur arrivée dans leur nouvelle école.

*Dans ma classe d'accueil, tout le monde sont très unis et très ensemble... nous sommes très amis et très proche. (Gabriella)*

*Ils sont vraiment gentils et ils m'aident beaucoup. Quand j'ai une question, ils m'aident vraiment et je peux compter sur eux. (Naima)*

*Elle parlait trop vite (son professeur) et moi, je disais « je comprends pas ». Quand je suis venu ici, pendant une semaine, j'ai pas parlé. Il y avait des phrases que j'avais appris, mais moi, j'étais timide. Je parlais pas jusqu'à deux mois plus tard. Après ces mois, je me suis fait un ami et j'ai commencé à parler « mot pour mot ». [...] Oui. Il s'appelait Simon, mais il a déjà changé d'école. [...] Oui, il était avec moi (en classe d'accueil). On a parlé, on a parlé, on a parlé... (Edouardo)*

*Lui, il m'aide en français et moi, je l'aide en maths. Lui, il est bon en français et moi, je suis bon en maths. [...] C'est lui qui m'a un peu appris le français. (Nicolai)*

Certains des élèves rencontrés pour cette recherche nous ont confié que, à leur arrivée dans leur nouvelle l'école, ils ont spécialement bénéficié du support d'amis avec qui ils partagent la même langue maternelle; ces amis les ont soutenus en servant un peu de traducteurs pour eux et, ainsi, en les supportant à travers le processus d'apprentissage du français.

*Le professeur de classe d'accueil et mes amis, aussi (l'ont aidé à apprendre le français). [...] Oui, j'ai essayé un peu. Il y a avait des amis qui parlaient ma langue et je leur demandais : « Comment ça se dit? » Aussi, je jouais avec les autres au soccer et après, j'ai appris le français. (Nicolai)*

*Parce que ma famille ne parlait rien de français, il y a un ami qui m'a traduit en espagnol. [...] Oui, mais il est retourné dans le Mexique alors, je n'avais plus personne pour traduire. C'est là que je me suis dit qu'il faut que je parle en français pour communiquer. J'ai commencé à parler français plus que l'espagnol et ça m'a aidée. Je le traduis parfois, pour mes parents. (Gabriella)*

*Oui, très sociable. C'était très intéressant parce qu'il a trouvé une fille qui parlait russe... dans notre pays, on parle roumain et russe... cette fille a fait des traductions. Elle a traduit en français et en russe pour mon fils et si mon fils disait quelque chose en russe, elle le traduisait en français pour les autres. Après, c'est mon fils qui a fait ça avec d'autres enfants. (Mère de Nicolai).*

La contribution particulière de pairs qui parlent la même langue maternelle que les jeunes allophones qui ont immigré récemment est un thème que nous n'avions pas relevé dans notre recension des écrits et qui a émergé de notre corpus, au fur et à mesure de notre analyse. Dagenais (2008) souligne le potentiel de transfert de la langue maternelle vers la langue seconde et encouragent les enseignants à considérer les acquis linguistiques des enfants comme une richesse et comme un levier pour l'apprentissage du français. Nos données montrent que ce transfert se fait aussi dans les interactions entre pairs locuteurs de la même langue maternelle.

En ce qui concerne la contribution de l'environnement scolaire, nous avons abordé l'importance des interactions sociales positives des élèves avec leurs professeurs, mais il ne faut pas omettre de mentionner celles avec les autres adultes de l'équipe-école. En effet, certains parents et enfants que nous avons interrogés s'entendent pour dire que les adultes

autres que les professeurs et qui travaillent également dans l'école, qu'il s'agisse de la directrice de l'école ou des surveillants, contribuent eux-aussi au bien-être et au sentiment de sécurité des élèves.

*C'est la maman et le professeur; les deux en même temps et c'est l'entourage de l'école. Quand je parle de l'entourage, c'est tous ceux qui participent à la sécurité des enfants, pour l'orientation et l'avancement des enfants. (Mère de Yassine)*

Parallèlement aux bienfaits apportés par les enseignants, les pairs et les autres adultes de l'école, les ressources offertes par l'école sont également à considérer dans le processus d'adaptation des élèves que nous avons interrogés. Dans notre recension des écrits, nous avons discuté de recherches (Larose, et al., 2004; Morrison & Redding Allen, 2007) qui soulignent l'apport bénéfique d'activités parascolaires ou de diverses activités, ainsi que des personnes ressource, encourageant le sentiment d'inclusion de l'élève récemment immigré et, par le fait même, favorisant la résilience scolaire chez lui. Les élèves interrogés dans le cadre de notre recherche ont la chance de fréquenter un établissement scolaire dans lequel sont organisées maintes sorties qui incitent les élèves récemment immigrés à mieux connaître leur nouveau milieu de vie et, ainsi, favoriser leur intégration sociale. Par exemple, il s'agit de la visite de musées, de l'exploration du quartier et de la ville.

*Au début, quand il était en accueil, oui, il y avait beaucoup de sorties pour s'intégrer dans la société. C'était très bien. Ils fréquentaient des musées, des endroits historiques... Je trouve que c'est une très bonne modalité d'intégrer les nouveaux arrivants. En régulier, je ne sais pas. Il va commencer à étudier l'histoire... (Mère de Nicolai)*

À l'école qui a servi de terrain à notre recherche, il y a une agente de milieu qui y a un bureau. Elle travaille pour un organisme communautaire du quartier qui offre divers services aux familles nouvellement immigrées. Les activités auxquelles nous avons assistées lors de notre séjour ethnographique (voir chapitre sur la méthodologie) sont à mettre à son actif.

*Je peux dire, aussi, les partenaires de l'école peuvent participer à la réussite de nos enfants. Comment? En créant des activités pour eux, comme le CANA, surtout pour les nouveaux arrivants, pour apprendre le français, et ça participe aussi à la réussite de certains enfants. (Mère de Naima)*

En plus de fournir un environnement aux enfants et à leurs parents favorable à l'apprentissage du français, la mère d'un jeune est d'avis que certaines activités offertes dans le cadre des Samedis en famille permettent aux jeunes de pratiquer leurs aptitudes à écrire et à lire; par exemple, l'activité de création de bandes dessinées. Également, deux mères s'accordent pour dire que les activités qui sont proposées permettent aux jeunes de développer des intérêts dans divers nouveaux domaines, comme la cuisine et la confection de bande dessinée, et même, de favoriser leur estime de soi puisque les enfants retirent de la fierté de ce qu'ils y accomplissent. Ainsi, pour un élève, la bande dessinée est un peu devenue une passion après qu'il ait participé à cette activité avec sa mère. Quand nous l'avons interrogé à propos de ce qu'il voudrait faire plus tard, il nous a répondu qu'il désirait devenir dessinateur et organiser des activités avec les enfants, tel qu'il l'a vécu dans le cadre de sa participation aux Samedis en famille. Il nous a également confié qu'il aimerait ressembler à l'homme qui avait organisé l'atelier de bandes dessinées et que, surtout, il souhaiterait être en mesure de dessiner aussi bien que lui. À travers les propos de cet enfant, nous entrevoyons toute l'influence qu'a pu avoir sa participation à de simples ateliers ludiques. La mère de cet enfant corrobore cette passion de son fils.

*Par exemple, cette semaine, on a eu les bandes dessinées. Ça donnait des idées comment réussir les traits, faire un dessin, comment faire des ombres... Je vois mon fils... quand il récupère la feuille... il aime répéter ça à la maison. Tellement que, des fois, il croit pas que c'est lui qui a fait ça. Ça, c'est dans le côté dessin, mais même quand ils font le cirque, il répète tout ce qu'il fait à la maison. Il est un peu excité par tout ça. Il va dans le garage et il récupère des choses pour faire des trucs comme le cirque. Je crois que c'est vraiment bien; ça les aide à avancer. J'ai vu mon fils, son niveau en dessin... ça fait maintenant quatre semaines... et, vraiment, ça avance. Il est en train de piquer des idées, des trucs comme ça. Même, la dernière fois, il m'a demandé de lui acheter plein de feuilles de dessins. Il voulait montrer au prof de dessin qu'il peut faire mieux. Vraiment, je ne sais pas pourquoi, mais il a adoré. (Mère de Yassine)*

Outre ces ateliers, pendant l'été, le CANA organise un camp spécialement conçu pour les enfants de cette école qui ont immigré récemment. Ainsi, les élèves qui sont au Québec depuis peu de temps ont l'opportunité de participer à plusieurs sorties qui visent à ce qu'ils puissent découvrir leur nouveau milieu, en plus de se socialiser en français avec d'autres jeunes. Les activités organisées pour les enfants qui fréquentent le camp d'été de l'organisme sont, notamment, des visites à la piscine, au parc, au Biodôme, à l'Insectarium,

au Vieux-Port, au Labyrinthe du Vieux-Montréal, au cinéma, etc. Tout ce qui a été mentionné par les enfants et les mères concernant l'influence de l'école nous fait penser au concept de « capital social de l'école » tel que décrit par Kamanzi, Zhang, Deblois et Deniger (2007). Selon ces derniers, si une école mobilise efficacement son capital social (ressources humaines et matérielles, diverses initiatives),

« (...) il est possible d'accroître les chances de réussite scolaire chez les jeunes issus des milieux socioéconomiques défavorisés en accordant une attention particulière aux ressources éducatives mises à leur disposition à l'école. Dans cette perspective, les politiques éducatives pourraient promouvoir les activités socioculturelles et fournir les ressources *ad hoc*. » (Kamanzi, et al., 2007, p. 140)

Tel que nous l'avons vu, on compte plusieurs caractéristiques du vécu scolaire des élèves que nous avons rencontrés dans le cadre de la recherche qui les soutiennent à la fois dans leur réussite scolaire, mais également dans leur intégration socioscolaire. Dans le tableau VI (p.74), nous avons résumé ces caractéristiques.

Tableau VI

Tableau synthèse de la contribution propre à l'école

**Caractéristiques favorables à la résilience scolaire en lien avec la contribution propre à l'école**

- **Enseignants; soutien, disponibilité, modèles de confiance pour les jeunes, etc.;**
- **Qualité du climat psychosocial de la classe de l'élève et de l'école en général;**
- **Formation d'un nouveau cercle d'amis;**
- **Support des autres élèves de l'école;**
- **Interactions sociales positives avec les autres adultes de l'école (surveillants, directeur);**
- **Ressources de l'école; sorties éducatives, activités organisées, présence du CANA, etc.**

Il y a donc une constellation de facteurs favorables à l'adaptation socioscolaire des élèves rencontrés. En effet, ces jeunes ont traversé un processus d'intégration qui a parfois été difficile, mais appuyés par plusieurs ressources, ils ont réussi à « s'en sortir » et à devenir résilients sur le plan scolaire.



Nous retirons beaucoup de fierté de notre parcours dans cette démarche d'initiation à la recherche que constitue un mémoire de maîtrise. Nous avons beaucoup appris et vécu les défis émotionnels relatifs à la recherche lorsque le chercheur va directement au contact des personnes qui proposent des réponses à ses questions. Dans la conclusion, nous soulignons l'atteinte de nos objectifs spécifiques et notre contribution à l'amélioration de l'accompagnement des élèves allophones récemment immigrés. Dans la section suivante, nous abordons les limites de cette recherche.

#### **4.5 Limites associées à la réalisation de cette recherche**

Une limite évidente est liée à la petitesse de notre échantillon de convenance qui ne permet pas de généraliser les résultats. La taille de cet échantillon aurait pu être compensée par une observation des élèves en situation d'apprentissage ou une entrevue avec leur enseignant. Mais la conjoncture du terrain dans cette école n'a pas permis de l'élargir.

D'autres facteurs ont certainement affecté la richesse du corpus de données. À cause de l'âge des enfants et de leur maîtrise récente du français, les réponses qu'ils ont fournies à nos questions n'étaient pas aussi riches qu'elles auraient pu l'être. D'ailleurs, nous pensons que certains d'entre eux nous ont donné des réponses plus courtes parce qu'ils étaient gênés de s'exprimer longuement en français. Même si nous avons tenté de formuler des questions simples au cours des entretiens, nous nous sommes aperçue que, pour certains de nos participants, l'explication de certains termes s'imposait au fur et à mesure. Également, nous pensons que notre jeune expérience en matière de conduite d'entrevue ne nous a pas permis sans doute de relancer adéquatement les participants par des questions plus ouvertes. Cependant, le fait que ces entrevues se soient déroulées en français peut être vu comme une manifestation de résilience.

## **CONCLUSION**

Le but de ce mémoire était de décrire le phénomène de la résilience scolaire chez des élèves allophones du primaire qui sont immigrants récents. Nous pensons que c'est un sujet d'actualité dont l'exploration est pertinente quant à l'avancée des connaissances scientifiques dans le domaine de la psychopédagogie. Certes, de plus en plus de chercheurs de différents domaines s'intéressent au concept de la résilience scolaire, mais, après avoir recensé plusieurs études qui ont porté sur ce sujet, nous n'avons pas trouvé un grand nombre de recherches qui se sont précisément intéressées à ce phénomène chez des enfants allophones et récemment immigrés. Nous cherchions principalement à documenter des facteurs et caractéristiques qui soutiennent la résilience scolaire chez ces enfants à quatre niveaux : l'élève, sa famille, l'environnement extra-familial, l'école.

La problématique a fait brièvement le portrait des flux migratoires au Québec et les défis à relever pour l'intégration générale des immigrants. Ensuite le chapitre s'est centré sur la francisation en milieu scolaire, notamment les conditions d'enseignement et d'intégration sociale dans les classes d'accueil. Cette problématisation nous a permis de poser la question de recherche suivante : « **Qu'est-ce qui favorise la résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés?** »

La recension des écrits a fait le choix d'un cadre conceptuel autour de la résilience scolaire pour capter la dimension systémique de l'intégration socioscolaire. Dans ce chapitre, nous avons abordé l'historique de l'utilisation du concept de résilience pour comprendre le vécu des enfants qui font face à divers contextes d'adversité et notamment du vécu des élèves qui vivent un cumul de vulnérabilités. Nous avons contextualisé cette recension à la situation des élèves allophones récemment arrivés qui ne maîtrisent pas le français. Nous avons surtout pu formuler un objectif général de recherche et le décliner en objectifs spécifiques fortement inspirés de cette relation.

- Objectif général : **Décrire le phénomène de la résilience scolaire chez des élèves allophones du primaire récemment immigrés**
  - Objectif 1 : **Faire ressortir les facteurs propres à l'élève**
  - Objectif 2 : **Faire ressortir la contribution de l'environnement familial**
  - Objectif 3 : **Faire ressortir la contribution de l'environnement extra-familial**

▪ **Objectif 4 : Faire ressortir la contribution de l'école**

Dans l'intention de répondre à la question de recherche et de pouvoir atteindre les objectifs ci-dessus, nous avons décidé d'adopter une démarche méthodologique de nature qualitative exploratoire. Notre terrain de recherche a été une école primaire de Montréal située en contexte pluriethnique et défavorisé. Nous avons rencontré six duos parent-élève dans le cadre de 12 entrevues semi dirigées et avec une grille d'entrevue couvrant les dimensions sous-jacentes aux quatre objectifs spécifiques. Les élèves sont tous passés par la classe d'accueil. Il est important de souligner que nous avons effectué des visites à cette école, visites apparentées à un séjour ethnographique et qui nous ont permis de mieux comprendre la portée des témoignages recueillis.

De manière générale, nous pensons que nous avons réussi à atteindre nos objectifs initiaux. Dans un premier temps, au terme de l'analyse de nos données, nous avons été en mesure de mettre en lumière plusieurs caractéristiques qui soutiennent la résilience scolaire relatives au vécu socioscolaire d'élèves allophones du primaire dont l'immigration est récente.

- Facteurs propres à l'élève : confiance quant à ses propres capacités d'apprentissage; motivation scolaire et importance accordée aux études en général; volonté d'apprentissage du français; aptitude à entretenir des relations positives avec les pairs; capacité à solliciter l'aide des autres en cas de besoin (parents, amis, etc.).
- Contribution de la famille : disponibilité parentale ; intérêt porté par les parents à l'éducation de l'enfant; discours positif du parent quant à l'éducation; engagement de la famille dans l'apprentissage du français de l'élève; implication des parents dans la collaboration école-famille; communication avec les professeurs, participation aux activités organisées par l'école, etc.
- Contribution de l'environnement extra-familial : lieux de culte et espaces d'épanouissement socioculturel pour les jeunes; organismes communautaires qui œuvrent auprès des nouveaux arrivants; adultes significatifs en dehors du cercle restreint de la famille et qui peuvent soutenir la résilience du jeune.

- Contribution de l'école : des enseignants engagés, disponibles, qui inspirent confiance, outillés pour comprendre et prendre en charge les besoins de formation des élèves allophones récemment immigrés; climat psychosocial positif en classe et à l'école; plusieurs activités organisées pour les parents et les élèves, etc.

En lien avec les témoignages recueillis et la recension des écrits, nous systématisons modestement des retombées en termes de prise en charge concertée des besoins des élèves allophones récemment immigrés. Nous ciblons la famille d'abord et ensuite nous ferons des recommandations en direction de l'école pour clore ce mémoire.

Toute famille a une partition à jouer dans la réussite scolaire de ses enfants comme la recherche l'a démontré. Les familles récemment immigrées font face à plusieurs défis simultanés relatifs à l'établissement et parfois à des barrières discriminatoires systémiques. Cependant, elles doivent se rendre disponibles pour accompagner l'intégration socioscolaire des enfants qui se décline de manière un peu différente de celle des adultes. Il faut aller à la recherche des ressources du quartier. Il faut surtout mobiliser les compétences parentales acquises au pays d'origine puisque c'est ainsi que l'on peut les réajuster si nécessaire.

L'école et ses acteurs constituent un deuxième niveau de protagonistes qui, nous pensons, pourraient se sentir interpellés par les résultats soulevés par cette recherche. À travers le chapitre de la problématique, il a été mentionné que l'école québécoise, en plus de tenir un rôle principal dans les apprentissages scolaires, a la mission de soutenir l'intégration de tous ses élèves.

- Il ressort clairement du discours des participants qu'il est absolument nécessaire d'apprendre et de maîtriser le français, non seulement comme nouvelle langue d'enseignement, mais également comme nouvelle langue de socialisation. Cependant, nous n'avons pas senti que cette nécessité amène les participants à voir l'utilisation de leur langue maternelle comme un handicap. Il faut donc que l'école et ses acteurs se donnent les moyens de faire acquérir adéquatement le français sur un fonds de reconnaissance des acquis culturels et linguistiques de ces élèves.

- Les témoignages recueillis auprès des parents ne sont aucunement représentatifs de ce que pensent la majorité des parents des élèves de l'accueil dans l'école où nous avons effectué notre terrain. Cependant, le discours des mères illustre éloquemment que le sentiment de satisfaction d'un parent quant à ses relations avec l'école joue positivement sur son sentiment de compétence comme parent d'élève. Pour les parents immigrants récemment immigrés, qui ont besoin de décoder intensivement la culture scolaire, un accueil chaleureux et de la convivialité rassurent. La présence dans cette école d'une agente communautaire est une plus-value. Dans ce sens, nous pensons qu'il faut encourager le mouvement de spécialisation de certains intervenants communautaires scolaires en « intervenants communautaires scolaires interculturels ».
- Les résultats de notre recherche montrent que la mobilisation du capital social de l'école doit être à la hauteur des défis que pose la situation des élèves et des familles. Ce capital doit être dynamique et inclut autant les ressources humaines que les ressources matérielles et les différentes initiatives et activités. Il est évident que cette mobilisation en contexte scolaire marqué par la présence d'élèves récemment immigrés doit inclure des objectifs d'intégration sociale à différentes réalités de la société d'accueil. Il est évident également que cette mobilisation a besoin d'être soutenue financièrement, mais aussi par l'engagement de l'équipe-école.
- La mobilisation du capital social de l'école doit se brancher au travail des autres ressources communautaires du quartier pour soutenir collectivement la résilience des familles. Cette collaboration permet d'organiser des activités conjointement pendant le temps scolaire, mais également pendant les fins de semaine et même pendant l'été. Cette collaboration permet aussi de maximiser l'accompagnement des parents à décoder la culture scolaire.

- Les élèves allophones qui ne maîtrisent pas le français à leur arrivée passent par les classes d'accueil à Montréal. La qualité de l'expérience de ce passage continue à se faire sentir longtemps après la classe d'accueil. De manière générale, tous les enfants que nous avons interviewés ont beaucoup apprécié leur passage en classe d'accueil et ont eu la chance d'avoir un professeur qui a jeté les racines de la réussite de leur adaptation socioscolaire subséquente. Il faut donc que ces enseignants soient sensibilisés à la spécificité de leur rôle de premier médiateur interculturel dans le parcours scolaire de ces jeunes. Au-delà des outils qu'il leur faut pour enseigner à des élèves qui ne maîtrisent pas le français, il faut intégrer une posture d'intervention auprès d'enfants qui apprennent une nouvelle langue.

## **RÉFÉRENCES**



- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience? *Empan* 3, 63, 30-39.
- Armand, F. (2005a). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.
- Armand, F. (2005b). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Armand, F., Beck, I. A., & Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique*, 152. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD\\_1](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_1) (page consultée le 24 février 2011).
- Armand, F., & Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration: éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Thèmes canadiens, L'immigration et les intersections de la diversité*, 110-113.
- Armand, F., De Koninck, Z., Murphy, T., & Triki, A. (2010). *L'intégration des élèves allophones immigrants nouveaux arrivants ou issus de l'immigration dans le monde scolaire à Montréal: la question des modèles de service*. Communication présentée à la Conférence nationale Métropolis, Montréal.
- Armand, F., Rousseau, C., Lory, M.-P., & Machouf, A. (à paraître). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue : une intervention novatrice auprès d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire. Dans F. Kanouté (Dir.), *Collectif sur l'immigration*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Benes, M.-F., & Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125, 146-158.
- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: a review of the key protective factors. *Child and Family Social Work*, 14, 103-114.
- Bernard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community. Repéré à <http://hopeworks.org/formation/documents/FosteringResiliency.pdf> (page consultée le 27 septembre 2010).
- Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble - immigration, société et éducation*. Montréal: Central de l'enseignement du Québec.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants: facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, 152. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierB\\_3](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierB_3). (page consultée le 3 février 2011).
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris: Dunod.
- Bouvier, P. (2001). Tempérament, risque et résilience chez l'enfant. Dans M. Manciaux (Dir.), *La résilience: résister et se reconstruire* (pp. 253). Genève: Éditions Médecine & Hygiène.
- Carpentier, A., Ghislain, C., Santana, E., & Aït-Saïd, R. (2009). Les élèves issus de l'immigration - Regards de 2009. *Vie pédagogique*, 152. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierB\\_1](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierB_1) (page consultée le 20 janvier 2011).
- Cefai, C. (2007). Resilience for All: A Study of Classrooms as Protective Contexts. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 12(2), 199 - 134.

- Commission scolaire de Montréal. (2009). Admission et inscription: procédure obligatoire pour l'inscription des élèves au Bureau de l'organisation scolaire du centre administratif de la CSDM. Repéré à <http://www.csdm.qc.ca/CentreDocumentation/AdmissionInscription/NouveauxArrivants.aspx#LespublicationsdeLaCSDM> (page consultée le 5 mai 2011).
- Condly, S. J. (2006). Resilience in Children: A Review of Literature With Implications for Education. *Urban Education, 41*, 211-236.
- Cumming-Potvin, W., Lessard, C., & Mc Andrew, M. (1994). L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité: continuité et rupture face aux discours officiels. *Revue des sciences de l'éducation, 20*(4), 679-696.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2007). Préface. Dans B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Dir.), *École et Résilience*. Paris: Odile Jacob.
- Dagenais, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire: une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 351-375.
- De Plaen, S. (2004). Appartenance culturelle et résilience: un processus dynamique. *PRISME, 44*, 216 - 229.
- Delannoy, C. (2005). *La Motivation: désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris: Hachette.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie, 32*(1), 172-200.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal: Chenelière-McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. (Dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. New York, Londres: The Guilford Press.
- Duong, L., & Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton, 38*(2), 73-105.
- Favre, B., Jaeggi, J. M., & Osiek, F. (2004). *Famille, école et collectivité : La situation des enfants de milieu populaire*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Gomez, M.-C., & Beck, I. A. (2010). *Les élèves en intégration linguistique, scolaire et sociale: Mythes et réalités sur leurs défis*. Communication présenté au Congrès de l'AQETA, Montréal. Repéré à [http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/2159\\_AQETA.pdf](http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/2159_AQETA.pdf) (page consultée le 5 mai 2011).
- Gouvernement du Canada (2008). *Facteurs de risque et de protection dans les familles et leurs effets sur la délinquance juvénile: Qu'en savons-nous?* Ottawa. Repéré à [http://www.publicsafety.gc.ca/res/cp/res/\\_fl/rpf-jd-fra.pdf](http://www.publicsafety.gc.ca/res/cp/res/_fl/rpf-jd-fra.pdf) (Page consultée le 2 avril 2011).
- Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Ministère de l'Éducation. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation\\_juvenes/Adaptation\\_scolaire/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle\\_UneEcoleAvenir\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_juvenes/Adaptation_scolaire/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf) (page consultée le 10 février 2011).

- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme\\_de\\_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-053.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-053.pdf) (page consultée le 5 janvier 2011).
- Gouvernement du Québec (2006a). *La région de Montréal en bref: Portrait de l'immigration*. Québec: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Repéré à <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/region/montreal.html#portrait> (page consultée le 9 juin 2011).
- Gouvernement du Québec (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgi/dp/programme\\_de\\_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgi/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001.pdf) (page consultée le 5 février 2011).
- Gouvernement du Québec (2010a). *Domaine des langues. Français, accueil*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme\\_de\\_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-053.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-053.pdf) (page consultée le 10 janvier 2011).
- Gouvernement du Québec (2010b). *Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française pour les élèves non francophones*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Repéré à [http://www.formulaire.gouv.qc.ca/cgi/affiche\\_doc.cgi?dossier=739&table=0](http://www.formulaire.gouv.qc.ca/cgi/affiche_doc.cgi?dossier=739&table=0) (page consultée le 23 février 2011).
- Greene, R. R., Galambos, C., & Lee, Y. (2004). Resilience Theory : Theoretical and Professional Conceptualizations. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 8(4), 75 - 91.
- Guyon, S., Saint-Arnault, C., Daouzli, S., & Marsolais, M. (2011). L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec - Perspectives des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants. Montréal: Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes.
- Hendersen, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hohl, J., & Kanouté, F. (à paraître). Jeunes réfugiés en région : sujets en projet et institution scolaire. Dans F. Kanouté & G. Lafortune (Dir.), *Familles d'origine immigrante : polysémie des pratiques sociales, enjeux sociaux de santé et d'éducation*. Montréal: Publications de l'Université de Montréal.
- Joseph, J. M. (1994). *The Resilient Child: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*. New York: Perseus Publishing.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163 - 186.
- Kamanzi, C., Zhang, X. Y., Debois, L., & Deniger, M.-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec: Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, 143(64), 71-75.

- Kanouté, F., Duong, L., & Charette, J. (2010). Quotidien, réussite et projet scolaires des enfants : le point de vue de trois familles immigrantes. Dans G. Pronovost (Dir.), *Familles et réussite éducative* (pp. 41-54). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexion sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kanouté, F., Lafortune, G., Lavoie, A., & Gosselin-Gagné, J. (2011). Évaluation du projet : Outiller parents et bénévoles de l'organisme J'apprends avec mon enfant: Rapport de recherche remis à la Ville de Montréal et au Ministère de la santé et des services sociaux.
- Kanouté, F., & Vatz Laaroussi, M. (2008). Relations écoles – familles de minorités ethnoculturelles. *Revue des sciences de l'éducation (Numéro thématique)*, XXXIV(2), 259-515.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Karsenti, T., Larose, F., & Garnier, Y. D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 367-390.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Laframboise, Y., & Lortie, A.-M. (1980). Les classes d'accueil. *Québec français*, 37, 64-66.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines (2e édition)*. Montréal: Groupe Beauchemin, éditeur ltée.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents: portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (Dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 219-247). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, J., & Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80.
- LeBlanc, L. (2007). L'école: un lieu où la résilience peut se produire. Dans B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Dir.), *École et Résilience*. Paris: Odile Jacob.
- Lusignan, G. (2009). L'école ouverte à la diversité: des intervenants en milieu multiethnique se prononcent. *Vie pédagogique*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierA\\_1](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierA_1) (page consultée le 10 décembre 2011).
- Manciaux, M. (2001). La résilience. Un regard qui fait vivre. *Études*, 10(395), 321-330.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecompte, J., & Cyrulnik, B. (2001). La résilience : état des lieux. Dans M. Manciaux (Dir.), *La résilience : résister et se reconstruire* (pp. 13 - 20). Genève: Éditions Médecine & Hygiène.
- Mannoni, P. (2007). École et résilience ou le noir de la mélancolie. Dans B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience* (pp. 131 - 160). Paris: Odile Jacob.
- Maraillet, É., & Armand, F. (2006). L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les Cahiers du Gres*, 6(2), 17-34.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity. Dans M. C. Wang & E. W. Gordon (Dir.), *Educational*

- Resilience in Inner-city America* (pp. 3 - 25). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école - Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M., & Aït-Saïd, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
- Messier, M. (1997). Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants : une étude comparée entre Montréal et Toronto. *Site du Centre Metropolis du Québec - Immigration et métropoles (CMQ-IM)*. Repéré à [http://im.metropolis.net/research-policy/research\\_content/Messier.html#CHAPITREPREMIERL'INTÉGRATIONDE SÉLÈVESALLOPHONES:UNAPERÇUDUPROBLÈME](http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/Messier.html#CHAPITREPREMIERL'INTÉGRATIONDE SÉLÈVESALLOPHONES:UNAPERÇUDUPROBLÈME) (page consultée le 15 novembre 2010).
- Michallet, B. (2009-2010). Résilience: perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières*, 22(1-2), 10-18.
- Mongeau, P. (2009). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2004). *Promoting Academic Resilience in Multicultural America*. New York: Peter Lang Publishing.
- Morrison, G., & Redding Allen, M. (2007). Promoting Student Resilience in School Contexts. *Theory into Practice*, 26(2), 162 - 169.
- Ong, A. D., Phinney, J. S., & Dennis, J. (2006). Competence under challenge: Exploring the protective influence of parental support and ethnic identity in Latino college students. *Journal of Adolescence*, 29, 961-979.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). L'éducation, facteur de résilience. Dans B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience*. Paris: Odile Jacob.
- Puentes-Neuman, G., Trudel, M., & Breton, S. (2007). L'élève à risque et l'expression de la résilience: une étude longitudinale centrée sur la personne. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 623-646.
- Quivy, R., & Van Campenhout, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences humaines*. Paris: Dunod.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatric Association*, 57(3), 316-331.
- Sévigny, D. (2011). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal: Inscriptions au 18 novembre 2010. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca/pls/html/db/f?p=105:3:0:OK:NO> (page consultée le 15 septembre 2011).
- Statistique Canada (2009). *Dictionnaire du recensement de 2006*. Ottawa. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/ref/dict/pop047-fra.cfm> (page consultée le 3 janvier 2011).
- Terrisse, B., & Larose, F. (2001). La résilience: Facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16(Numéro thématique École/Famille), 129-172.

- Theis, A. (2001). La résilience dans la littérature scientifique. Dans M. Manciaux (Dir.), *La résilience : résister et se reconstruire* (pp. 33 - 44). Genève: Éditions Médecine & Hygiène.
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 633 - 658.
- Tremblay, R. R., & Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel, 2e éd.* Les éditions de la Chenelière inc.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2e édition Montréal et Bruxelles: Presses de l'Université de Montréal et Éditions De Boeck Université.
- Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école - Approche ethnographique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., & Duchesne, K. (2005). Les différents modèles de collaboration familles-écoles : Trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec, *rapport de recherche (subvention FQRSC)*: Université de Sherbrooke.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational Resilience in Inner Cities. Dans M. C. Wang & E. W. Gordon (Dir.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padròn, Y. N. (2004). Promoting Educational Resilience for Students At-Risk of Failure. Dans H. C. Waxman, Y. N. Padròn & J. P. Gray (Dir.), *Educational Resiliency: Student Teacher, and school Perspectives* (pp. 37 - 62). Greenwich: Information Age Publishing.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, inc.

## **ANNEXE A : GRILLE D'ENTREVUE AVEC LE PARENT**

### **1. Profil**

- Pays d'origine? Groupe ethnoculturel s'il y a lieu (groupe, langue, religion)?
- Pouvez-vous nous présenter les membres de votre famille ici?
- Scolarité atteinte et occupation professionnelle dans le pays d'origine?
- Raisons de l'immigration?
- Année d'arrivée au Québec (tous les membres en même temps ou non)?
- Expériences d'études des parents au Québec? (positif ? négatif ?)
- Occupation professionnelle au Québec (insertion facile ou difficile ?)?
- Quelles sont vos préoccupations prioritaires pour vous et vos enfants?

### **2. L'école et vos enfants**

- Vos enfants sont à quel niveau de leur scolarité?
- Par rapport à l'année scolaire en cours, considérez-vous que vos enfants vont réussir leur année?
- Selon vous, quelles sont les personnes qui ont contribué à cette réussite?
- Comment se sont passées les relations entre vos enfants et les autres élèves?
- Comment se sont passées les relations entre vos enfants et la direction, les enseignants, les autres adultes de l'école?

### **3. L'école et vous**

- Connaissez-vous bien l'école de vos enfants (taille, organisation, fonctionnement)?
- Auriez-vous aimé savoir quelque chose sur cette école avant?
- Êtes-vous souvent allés à l'école? À quelle occasion? Invité ou de votre propre initiative? Comment appréciez-vous les relations avec l'école?
- Que faites-vous pour suivre la scolarité de vos enfants?

- Est-ce que vous pensez avoir fait tout ce qu'il fallait pour suivre la scolarité de vos enfants? Si non, pourquoi et de quel aide auriez-vous besoin?
- Qu'aimeraient faire vos enfants plus tard? Êtes-vous d'accord? Êtes-vous inquiets qu'ils ne puissent atteindre leurs objectifs?

#### **4. Les autres ressources de la communauté**

- En dehors de l'école, quelles sont les ressources dans le quartier que vos enfants fréquentent pendant l'année scolaire et durant l'été (association, organisme, camp, maison de jeune, etc.)? Si oui, pourquoi et votre appréciation (satisfaction, inquiétude)? Si non, pourquoi?
- Comme parents, quelles sont les ressources dans le quartier que vous sollicitez (organismes, CSSS, associations)? Si oui, pourquoi et votre appréciation (satisfaction, inquiétude)? Si non, pourquoi?
- Pensez-vous qu'il est nécessaire que les ressources du quartier (y compris l'école) destinées aux enfants et aux familles collaborent? Si oui, pourquoi et votre appréciation (satisfaction, inquiétude)? Si non, pourquoi?
- Est-ce les programmes offerts actuellement aux Samedis en famille répondent aux besoins de vos enfants ? Pourquoi?
- Quels autres services importants qui pourraient vous aider et qui ne sont pas offerts aux Samedis en famille?



## ANNEXE B : GRILLE D'ENTREVUE AVEC LE JEUNE

### 1. Profil

- Âge? Lieu de naissance? Lieu de naissance des parents?
- Langue maternelle? Langue la plus parlée à la maison?
- À la question « Qui es-tu? », que réponds-tu?

### 2. Expérience migratoire

- Sais-tu pourquoi ta famille et toi êtes venus habiter au Québec?
- Comment tu t'es senti quand tes parents l'ont décidé? Étais-tu triste, content... Pourquoi tu t'es senti comme cela?
- À ton arrivée au Québec, qu'est-ce qui t'as surpris? Qu'est-ce qui est pareil et différent par rapport à ta vie avant et après ton arrivée ici? Par rapport à l'école... ?
- Qu'est-ce que tu aimes le plus ici et qu'est-ce que tu aimes le moins ?
- Qu'est-ce que tu as laissé là-bas? De quoi tu t'ennuis?

### 3. L'école

- As-tu commencé l'école au Québec? Si non, où as-tu commencé l'école? À quel niveau tu as commencé l'école au Québec?
- Peux-tu me parler de ton expérience en classe d'accueil? Qu'est-ce que tu y as appris?
- Selon toi, qu'est-ce qui a aidé ton apprentissage du français lorsque tu es arrivé au Québec (classe d'accueil, amis, adulte significatif, etc.)? Est-ce que tu avais déjà entendu parler français avant d'arriver au Québec?
- Qu'est-ce que tu trouves difficile dans l'apprentissage du français? Pourquoi?
- Est-ce que tu as de bons résultats en français (oral, écrit et lu)? Et comment tu te débrouilles dans les autres matières?
- Penses-tu que tu as réussi ton année?

- Est-ce que tu aimes aller à l'école? Est-ce que tu aimes ta classe?
- Qu'est-ce que tu aimes le plus apprendre ou faire à l'école? Pourquoi?
- Qu'est-ce que tu aimes le moins apprendre ou faire à l'école? Pourquoi?
- Est-ce que tu es content des relations avec les autres élèves? Pourquoi?
- Qui sont tes amis à l'école? Est-ce que tu as des amis sur lesquels tu peux compter si tu en ressens le besoin? Est-ce que tu te fais des amis facilement; préfères-tu être seul?
- Qui sont tes amis dans ton quartier? Que faites-vous ensemble? Est-ce que vous vous visitez?
- Est-ce que tu es content des relations avec ton enseignant? Pourquoi?
- Est-ce que tu es content des relations avec les autres adultes à l'école? Pourquoi?
- Est-ce qu'il y a des adultes à l'école sur qui tu peux compter pour t'aider quand tu as de la difficulté?
- Quand tu as un problème, qu'est-ce que tu fais pour le régler? Est-ce que tu demande de l'aide, par exemple?
- À ton école, y-a-t-il des ressources disponibles telles que des ordinateurs, une bibliothèque, etc. ? Est-ce que vous faites parfois des sorties, comme aller au théâtre, au musée?
- Est-ce qu'il y a des activités parascolaires auxquelles tu participes, comme un sport par exemple?
- Toi, tu vas à l'école pourquoi? (Qu'est-ce qui te motive, quel est ton vœu le plus cher, que voudrais-tu faire plus tard ?)
- Est-ce que c'est important pour toi d'aller à l'école, d'avoir de bonnes notes?
- À qui voudrais-tu ressembler quand tu seras grand?
- Penses-tu que ce sera facile pour toi de faire ce que tu voudras quand tu seras grand?

### **3. Les parents et la fratrie**

- Est-ce que tes parents te posent des questions sur l'école?
- Est-ce qu'ils regardent ton agenda?

- Est-ce qu'ils vérifient si tu as des devoirs?
- Est-ce qu'ils t'aident à faire tes devoirs? Est-ce qu'ils te disent que c'est important d'aller à l'école?
- Est-ce qu'ils vont souvent dans ton école? Pour quelles occasions y vont-ils?
- Est-ce ce que c'est important que tes parents aillent à ton école?
- Sais-tu ce qu'ils pensent de l'école?
- Est-ce que tu leur parles de ce que tu voudrais faire plus tard? Sont-ils d'accord avec toi?
- Est-ce qu'ils te donnent des conseils sur ce que tu voudrais faire plus tard?
- Est-ce que tu as des frères ou des sœurs? Est-ce qu'ils sont plus jeunes ou plus vieux que toi?
- Dans quelle langue tu communique avec tes frères et/ou tes sœurs?
- Est-ce que tes frères et/ou tes sœurs t'aident à faire tes devoirs?
- Est-ce qu'ils sont disponibles pour toi lorsque tu as un problème?

#### 4. Le quartier

- Est-ce qu'il y a, dans ton entourage, un adulte autre que tes parents sur qui tu peux compter si tu en ressens le besoin? Est-ce que cette personne t'a aidé à mieux connaître la culture québécoise et le français, à ton arrivée au Québec?
- Est-ce que tu vas ailleurs dans le quartier et pourquoi?
- Pour chaque réponse (église, organisme, maison de jeune) : faire détailler sur ce qu'il y fait, ce que cela lui apporte.
- Raconte-moi ce que tu fais à... (Samedis en famille, camp de jour)
- Penses-tu que ce que tu fais à ... t'aides? Aimes-tu ça?
- Ce que tu fais à... est-ce la même chose que ce que tu fais l'école?
- Les adultes qui travaillent avec toi à... est-ce qu'ils font la même chose que les adultes qui travaillent avec toi à l'école?
- Pour mieux apprendre qu'est-ce que tu aimerais dans l'école, dans le quartier?
- Pour mieux te sentir bien, t'amuser, qu'est-ce que tu aimerais dans l'école, dans le quartier?

# ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

### Parent

**Titre de la recherche :** Dynamique partenariale et articulation des logiques d'intervention en milieu scolaire où se conjuguent immigration et défavorisation

**Organisme subventionnaire :** Subvention (2009-2012) du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada

**Chercheure principale :** Fasal Kanouté, professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

**Co-chercheurs :** Jrene Rahm, professeure (Université de Montréal, Éducation); Pierre Toussaint, professeure (Université du Québec à Montréal, Éducation); Lilyane Rachédi, professeure (Université du Québec à Montréal, Travail social), Spiridoula Xenocostas, directrice du Centre de recherche et de formation (CSSS de la Montagne)

**Assistante :** Justine Gosselin-Gagné, étudiante (Université de Montréal, Éducation)

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche.

Cette recherche veut documenter la manière avec laquelle travaillent différents intervenants (enseignant, travailleur social, intervenant communautaire, psychologue, infirmier, etc.) pour répondre aux besoins des élèves, d'origine immigrante et d'origine non immigrante, et de leur famille en contexte scolaire défavorisé.

#### 2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer un membre de l'équipe de recherche (chercheur ou assistants) pour une entrevue de 30 à 45 minutes, à un moment et dans un lieu que vous choisirez. Cette entrevue portera sur les besoins des élèves et de leur famille dans votre milieu : quels sont ces besoins, comment évaluez-vous leur prise en charge par l'école et les autres ressources du milieu, que pensez-vous de la collaboration entre l'école et les différentes ressources du milieu pour vous soutenir? L'entrevue sera enregistrée, puis transcrite.

Nous demandons également votre autorisation pour rencontrer votre enfant, s'il consent, pour une courte entrevue (30 minutes) pour recueillir son point de vue sur les mêmes questions dans un format d'échanges qui lui est accessible, à l'heure et à l'endroit que vous aurez choisis.

#### 3. Confidentialité

Les renseignements recueillis demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls les membres de l'équipe de recherche (chercheurs, coordonatrice et assistants) auront la liste des participants et des codes qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

#### 4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux élèves et à leur famille.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le membre de l'équipe de recherche. S'il y a lieu, il pourra vous référer à une personne-ressource. Nous vous assurons d'être attentif aux moindres signes d'inconfort de votre enfant durant l'entrevue avec lui.

### 5. Droit de retrait

Votre participation, comme celle de votre enfant, est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis, auprès de vous et de votre enfant, au moment de votre retrait seront détruits.

### 6. Indemnité

Pas d'indemnité

### 7. Diffusion des résultats

Un forum de discussion des résultats de la recherche sera organisé dans votre milieu en 2012. Si vous désirez recevoir un exemplaire des conclusions générales de la recherche, remettez vos coordonnées à la personne qui animera l'entrevue.

### B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation, et celle de mon enfant, à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable :

Je consens à participer à cette étude

J'autorise mon enfant à y participer

Je sais que je peux me retirer, ou demander à mon enfant d'en faire de même, en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

<i>Je consens à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature :		Date :	
Nom :		Prénom :	

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur (ou de son représentant) :		Date :	
Nom :		Prénom :	

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Fasal Kanouté, au numéro de téléphone suivant : (514) 343- 6172 ou à l'adresse courriel [fasal.kanoute@umontreal.ca](mailto:fasal.kanoute@umontreal.ca)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).