

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
CENTRE – URBANISATION CULTURE SOCIÉTÉ**

**FACTEURS D'INTÉGRATION ET DE RÉUSSITE SCOLAIRE
DES JEUNES RÉFUGIÉS AU QUÉBEC**

Mobilisation de sources d'informations issues de la recherche et de la pratique

Par

Déborah GRAUSEM

Bachelière ès arts, journalisme

Essai présenté pour obtenir le grade de

Maître ès arts, M.A.

Pratiques de recherche et action publique

Septembre 2015

Cet essai

**FACTEURS D'INTÉGRATION ET DE RÉUSSITE SCOLAIRE
DES JEUNES RÉFUGIÉS AU QUÉBEC**

Mobilisation de sources d'informations issues de la recherche et de la pratique

et présenté par

Déborah GRAUSEM

a été évalué par un jury composé de

Mme Nicole GALLANT, directrice de maîtrise, INRS-UCS

M. Christian POIRIER, examinateur interne, INRS-UCS

Mme Sylvie GUYON, examinatrice externe, TCRI

RÉSUMÉ

Mots-clés : réfugiés, immigration, intégration, éducation, jeunes, parents, école, intervenants, récits, parcours migratoires.

Cet essai s'inscrit dans le cadre de la maîtrise en Pratiques de recherche et action publique, axée sur la mobilisation des connaissances. Le projet de maîtrise s'est effectué par le biais d'un stage à la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI). Ce texte examine les facteurs d'intégration des jeunes et des familles réfugiées dans le système scolaire québécois. Ces facteurs, parfois facilitateurs, parfois contraignants, ont été recueillis à partir d'une revue de littérature, de 17 entrevues de jeunes et de parents réfugiés, et d'échanges avec plusieurs intervenants de terrain.

L'analyse de ces sources mettra l'accent tant sur les facteurs spécifiquement liés au système scolaire, tels que l'organisation structurelle des parcours scolaires des jeunes nouveaux arrivants et la perception des parents de ce système, que sur des éléments contextuels plus larges, comme le processus de francisation des réfugiés et immigrants et les rapports de ces derniers avec leurs pairs.

La combinaison de trois sources d'information et les activités de transfert et de mobilisation de ce projet tentent de s'inscrire dans le processus de mobilisation des connaissances que prône le programme de maîtrise. En outre, les résultats issus de l'analyse des entrevues et de la littérature ont servi à engager des discussions avec des intervenants de terrain, et d'intégrer leurs réalités au projet d'essai.

L'essai poursuit les objectifs suivants :

- Faire un compte-rendu de l'expérience de stage au sein de la TCRI;
- Engager de nouvelles pistes de réflexion pour des interventions plus efficaces dans le domaine de l'intégration des jeunes nouveaux arrivants;
- Développer une réflexion critique quant au rôle des agents d'interface, qu'ils soient des personnes ou des organisations.

ABSTRACT

Keywords: refugees, immigration, integration, education, youth, parents, school, life stories, migratory path.

This essay is presented within the Master's degree in Pratiques de recherche et action publique, which concentrates on knowledge mobilization. The Master's degree project was carried out through an internship at the Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI). It examines the main integration factors of refugees (parents and youth) in the Québec school system. These factors, which sometimes facilitate or constrain integration, were identified through a literature review, 17 interviews conducted with refugees (parents and youth), and discussions with several field workers.

The analysis of these sources emphasized not only school factors, such as the structural organization of young newcomers' educational pathways and the parents' perceptions of the school system, but also larger contextual dimensions, such as the francization process and the relationships between the newcomers and the locals.

Combined, these three sources of information and the project's transfer and mobilization activities attempt to reflect the type of knowledge mobilization process advocated by the graduate program. Moreover, the results from the interview analysis and the literature review have been used to engage discussions with field workers, and therefore to integrate their perceptions into the project.

This essay pursues the following objectives:

- Summarize the experience of the internship at the TCRI;
- Engage the discussion for new avenues for more efficient interventions in the integration of young newcomers;
- Develop a critical reflection on the responsibilities of the knowledge mobilization professionals, whether they are people or organizations.

REMERCIEMENTS

Beaucoup de gens ont contribué de près ou de loin à cette aventure qu'a été la maîtrise. J'espère n'oublier personne en remerciant :

Nicole Gallant, ma directrice de maîtrise, pour sa patience, sa diplomatie, et ses rétroactions toujours constructives.

Sylvie Guyon, ma superviseure de stage, pour son soutien constant, ses nombreux encouragements et les nombreux éclats de rire.

Ce fut un vrai plaisir de travailler avec vous deux.

Toute l'équipe de la TCRI; je n'aurais pas pu souhaiter une meilleure ambiance de travail. Un grand merci en particulier à : Marie-Claire Rufagari, Julie Dubé, Pascale Chanoux, Estelle Gravel.

Liliana Hernandez et à toute l'équipe du CMQ, pour votre générosité et votre collaboration; sans vous, ce projet serait resté incomplet.

Tous les professeurs de l'INRS dont j'ai eu la chance d'être l'élève, ainsi que les équipes du centre de documentation, du service étudiant, du service informatique et de la réception. Un immense merci à Marie-Ève Dugas de m'avoir aidée dans la mise en page (et en PDF!) de cet essai!

Michaël Simard, pour m'avoir fait découvrir l'INRS, la PRAP et *Cards Against Humanity*.

Philippe Poliquin, pour m'avoir aidée à concocter mon devis et à naviguer dans le monde académique.

Mes autres collègues prapiens, Marie-Ève, Guillaume, Éveline, Stéphane, Lilian, Louis, Carolina, personnes extraordinaires que vous êtes.

Mes fantastiques *bêta-readers* : Maman, Émilie, Thomas.

Mes parents, qui m'ont toujours encouragée.

Et les derniers mais non les moindres, Mike et Pouezz, qui ont été là dans les pires moments, et qui ont créé les meilleurs.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES	xi
Introduction	1
1.1 LE MILIEU DE STAGE.....	3
1.2 PROBLÉMATIQUE	4
1.2.1 <i>L'immigration au Québec</i>	4
1.2.2 <i>L'intégration des immigrants : concepts théoriques</i>	5
1.2.3 <i>Les particularités de l'intégration des réfugiés</i>	7
1.2.4 <i>L'intégration en milieu scolaire des jeunes immigrants et réfugiés</i>	8
1.3 Le stage.....	12
1.3.1 <i>Objectifs du stage</i>	12
1.3.2 <i>Description du projet de stage principal</i>	12
1.4 Méthodologie de travail et déroulement du stage.....	13
1.4.1 <i>Activités d'observation</i>	14
1.4.2 <i>Analyse des données</i>	15
2. Résultats de l'analyse	19
2.1 Présentation des répondants et des intervenants.....	19
2.1.1 <i>Portrait des répondants des entrevues</i>	19
2.1.2 <i>Portrait des intervenants de terrain</i>	21
2.1.3 <i>Limites de l'étude</i>	22
2.2. La maîtrise de la langue française, un enjeu majeur pour les parents	23
2.2.1 <i>Conciliation francisation-travail-famille</i>	24
2.2.2 <i>Francisation et insertion professionnelle</i>	25
2.2.3 <i>Impacts sur les relations école-familles</i>	27
2.3 La maîtrise de la langue française, un enjeu majeur pour les enfants	28

2.3.1	<i>Différents modèles d'intégration linguistique, différentes problématiques</i>	28
2.3.2	<i>La langue, vecteur de socialisation scolaire</i>	30
2.4	L'évaluation et le cheminement scolaire des élèves	32
2.4.1	<i>Classement scolaire</i>	32
2.4.2	<i>Manque d'informations chez les parents et les acteurs scolaires</i>	35
2.5	La perception des parents réfugiés du système scolaire québécois	37
2.5.1	<i>Une voie vers l'avenir</i>	37
2.5.2	<i>Perceptions et stratégies des parents</i>	38
2.6	Les relations avec les pairs: xénophobie et amitiés à l'école et à l'extérieur.....	40
2.6.1	<i>Les relations amicales</i>	40
2.6.2	<i>La barrière des préjugés</i>	41
2.7	L'engagement essentiel des acteurs scolaires et communautaires	44
2.7.1	<i>Des acteurs scolaires qui font la différence</i>	46
2.7.2	<i>Voisins, amis, famille et autres acteurs de résilience</i>	48
2.7.3	<i>L'importance des organismes communautaires, à l'école et à l'extérieur</i>	49
2.7.4	<i>Malaise récurrent chez les acteurs scolaires et de la santé et des services sociaux</i> ..	52
2.8	Perspectives: faits saillants et recommandations	52
3.	Activités de transfert et de mobilisation	55
3.1	Activités de transfert scientifique.....	55
3.1.1	<i>Collaboration à la rédaction d'un chapitre pour ouvrage collectif</i>	55
3.1.2	<i>Présentation au colloque étudiant du CEETUM</i>	57
3.2	Activité de mobilisation et de transfert dans le milieu de stage.....	58
4.	Bilans et réflexions	61
4.1	Bilan du stage	61
4.2	Réflexion sur la mobilisation des connaissances et le rôle d'agent d'interface	63
4.2.1	<i>La mobilisation des connaissances, ou créer un dialogue entre la recherche et l'action</i>	63
4.2.2	<i>La position particulière de la TCRI dans un processus de mobilisation</i>	66

4.2.3 Compétences associées à la mobilisation des connaissances	67
4.2.4 Réflexion sur le rôle d'agent d'interface et d'expert en mobilisation des connaissances au cours de l'expérience de stage	70
Conclusion.....	73
Annexe 1 : exemple de ligne de vie – analyse d'entrevue	75
Annexe 3 : présentation powerpoint au cmq.....	82
Bibliographie	89

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

CEETUM	Centre d'études ethniques des universités montréalaises
CJM-IU	Centre jeunesse Montréal – Institut universitaire
CMQ	Centre multiethnique de Québec
DSCC	Direction des services aux communautés culturelles
EDIQ	Équipe de recherche en partenariat sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec
ELODIL	Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique
ERASME	Équipe de recherche et d'action en santé mentale et culture
ICSI	Intervenant communautaire scolaire interculturel (la même abréviation est aussi utilisée au pluriel)
MELS	Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport
MIDI	Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion
PRAP	Pratiques de recherche et action publique
RPCE	Réfugiés pris en charge par l'État
TCRI	Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes

INTRODUCTION

Cet essai présente mon expérience de stage, qui s'est déroulée dans le cadre du programme de maîtrise Pratiques de recherche et action publique. Ce cursus a pour objectif de former des agents d'interface habiles à développer des stratégies de mobilisation des connaissances. Le stage vient ainsi donner un aperçu du métier d'agent d'interface de façon à ce que les utilisations de savoirs scientifiques et autres soient repensées et sortent des milieux académiques et scientifiques qui, pendant longtemps, en ont été les principaux usagers (Lévesque 2012).

La multitude de domaines que rejoint la mobilisation des connaissances amène une certaine flexibilité aux étudiants de la PRAP. En effet, les projets de stage sont essentiellement déterminés en fonction des intérêts de l'étudiant. Ainsi, dans le cadre de mon stage, j'ai décidé de réaliser un projet en immigration, un domaine dans lequel j'aspirais – et aspire toujours – travailler, malgré des études universitaires antérieures dans une autre spécialité.

L'intégration des immigrants est une sphère intéressante à aborder sous l'angle de la mobilisation, car elle transcende la plupart des domaines sociaux. En effet, les questions de l'intégration et de l'adaptation des nouveaux arrivants à la société d'accueil peuvent se poser dans de nombreuses institutions et dans bien des situations du quotidien. Mon milieu de stage, la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, constitue d'ailleurs une passerelle vers plusieurs de ces institutions, et est un bon exemple d'organisme d'interface dans le domaine de l'intégration des nouveaux arrivants.

Le projet de stage proposé par le partenaire portait sur l'intégration et la réussite scolaires des jeunes réfugiés. Il a tout de suite piqué mon intérêt, tout d'abord parce que la situation des réfugiés est très distincte de celles des immigrants, et ensuite car la scolarité des jeunes, que l'on considère acquise au Québec, ne l'est pas nécessairement pour tous les nouveaux arrivants.

Les pages suivantes présentent une synthèse de cette expérience. Tout d'abord, le milieu de stage, les objectifs du projet, la méthodologie, et la problématique étudiée et ses concepts clés seront présentés. La deuxième partie se concentrera sur les résultats de recherche, soit les divers facteurs d'intégration scolaire des réfugiés. Suivront la présentation des activités de mobilisation et de transfert scientifique. Enfin, un bilan critique et une réflexion sur la mobilisation des connaissances et sur le rôle et le travail de l'agent d'interface viendront compléter l'essai.

1. DESCRIPTION DU STAGE

Dans cette première partie, nous verrons tout d'abord les caractéristiques du milieu de stage et comment l'organisme a initié l'idée du projet de stage. Nous présenterons ensuite la problématique étudiée, les objectifs et le déroulement du stage, ainsi que la méthodologie utilisée.

1.1 LE MILIEU DE STAGE

Fondée en 1979, la **Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI)** rassemble près de 140 organismes œuvrant auprès des personnes réfugiées, immigrantes et sans statut et vise la défense des droits et la protection de ces personnes dans leur parcours d'immigration, d'établissement et d'intégration au Québec. Elle soutient le travail quotidien de ses organismes membres, développe et améliore les services offerts, sensibilise et informe la société d'accueil à la réalité des nouveaux arrivants et stimule le dialogue et le rapprochement interculturels. Sa vision de l'intégration des personnes réfugiées et immigrantes est celle d'un processus complexe, qui est à la fois multidimensionnel, bidirectionnel, graduel, continu, individuel et qui se doit d'être encadré, et dont les indicateurs objectifs sont multiples (accès aux services, sentiment d'appartenance, accès à l'emploi, etc.). C'est dans cette optique qu'elle cherche à « favoriser le développement d'une meilleure concertation et d'une collaboration entre l'ensemble des intervenants travaillant auprès des personnes réfugiées et immigrantes ainsi qu'entre le réseau communautaire et le secteur gouvernemental » (TCRI – Cap sur l'intégration 2005).

L'équipe de la Table compte neuf employés permanents dont un responsable pour chacun des différents volets explorés par la Table : femmes, jeunes, protection (regroupe les enjeux liés aux réfugiés), employabilité, régionalisation, formation. La TCRI publie des rapports de recherche, des mémoires de prise de position, et, dans le cadre du volet jeunes, des DVD sur les initiatives porteuses développées par les organismes membres en vue de favoriser l'intégration et la réussite scolaire des jeunes réfugiés et immigrants (par exemple, un service d'aide aux devoirs à la maison offert par l'organisme Soutien aux familles réfugiées et immigrantes de l'Estrie). Par

sa participation dans de nombreux projets, la TCRI maintient des partenariats avec divers chercheurs universitaires – Françoise Armand et Marie Mc Andrew, entre autres – ainsi qu’avec la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du Ministère de l’éducation, des loisirs et du sport (MELS), avec laquelle le volet jeune conserve un lien étroit, ce qui lui permet de jouer le rôle de passerelle entre les organismes membres de la TCRI et le gouvernement.

Mon premier contact avec la TCRI s’est effectué par l’entremise de ma directrice de maîtrise, qui a communiqué avec le directeur de la TCRI, partenaire communautaire d’une initiative de mobilisation de connaissances à laquelle elle participait, le Centre Métropolis du Québec. Mes intérêts assez vastes sur des questions concernant les jeunes réfugiés et immigrants (discrimination, intégration, réussite, etc.) m’ont amenée à rencontrer Mme Sylvie Guyon, responsable du volet jeunes, qui m’a parlé des projets de la TCRI en cours et à compléter. Parmi eux, celui ayant le plus retenu mon attention consistait à analyser des récits migratoires de parents et de jeunes réfugiés, et à faire ressortir les facteurs propres à l’intégration scolaire des enfants. Le projet présenté dans cet essai s’est ainsi décidé selon les besoins de la TCRI ; en outre, non seulement il correspondait à mes intérêts de recherche et à mon objectif d’avoir une meilleure connaissance de la réalité des personnes réfugiées, mais il me permettait également de m’intégrer pendant plusieurs mois dans un environnement d’interface avec lequel j’étais peu familière.

1.2 PROBLÉMATIQUE

1.2.1 L’immigration au Québec

D’après le recensement de 2006, on estime la population immigrée de l’ensemble du Canada à plus de 6 millions de personnes. Au Québec, le poids relatif de la population immigrée dans la population totale est passé de 9,4 % en 1996 à 9,9 % en 2001, puis à 11,5 % (plus de 850 000 personnes) en 2006, un record. Cette proportion n’a cessé de progresser depuis 1951, alors que la population immigrée ne représentait que 5,6 % de la population totale du Québec, soit la plus faible proportion de ce siècle.

Parmi ces nouveaux arrivants, on retrouve entre autres les immigrants économiques, les immigrants temporaires, les regroupements familiaux et enfin les réfugiés, lesquels sont l'objet du projet de stage. Un réfugié, au sens de la Convention relative au statut de réfugié de 1951, est une personne qui se trouve hors du pays dont elle a la nationalité ou dans lequel elle a sa résidence habituelle et qui craint avec raison d'y être persécutée du fait de sa « race », de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, et qui ne peut ou ne veut se réclamer de la protection de ce pays ou y retourner en raison de ladite crainte.

En 2012, le Canada a accueilli 23 084 réfugiés et, de ce nombre, 12 589 se sont installés au Québec (Citoyenneté et Immigration Canada 2013). Certains réfugiés sont parrainés soit par le secteur privé (par exemple un groupe ou un organisme qui a accepté de les prendre à sa charge en signant un engagement de parrainage collectif, ou encore un membre de leur famille [parent, grand-parent, conjoint, enfant]), soit par l'État avant d'arriver au pays. D'autres réfugiés, déjà sur place, doivent passer par un processus pour être obtenir au Canada le statut de réfugiés; ces demandeurs d'asile se trouvent souvent dans une situation particulièrement précaire et sont extrêmement vulnérables (Lacroix 2004). Ce projet de stage porte sur les réfugiés parrainés par l'État, ou, comme ils sont le plus souvent appelés, « pris en charge par l'État » (RPCE); cet essai se concentre donc principalement sur cette catégorie de personnes. Le Québec accueille entre 1500 et 2000 RPCE chaque année (MIDI 2013).

1.2.2 L'intégration des immigrants : concepts théoriques

Tel que le mentionne la TCRI dans son document Cap sur l'intégration, le processus d'intégration des immigrants s'opère différemment dans plusieurs dimensions (sociales, économiques, politiques, culturelles et géographiques) à la fois, et l'intégration se définit et se forme de manière propre à chacune de ces sphères. De plus, toutes les étapes de l'intégration ne se déroulent pas de façon linéaire, mais plutôt selon chaque dimension. Ce mécanisme évolutif qui se raffine avec les années peut être vu comme un processus en spirale ; alors que l'intégration semble être acquise dans une des sphères (par exemple, le travail), un événement peut venir la remettre en question (une situation de discrimination ou de racisme, par exemple), et cela peut mettre en doute les projets d'intégration (Gauthier et al. 2010).

Par ailleurs, le fait d'« être intégré » ou de « s'intégrer » peut avoir une signification complètement différente d'un individu à un autre. Selon Guilbert (2003), les réfugiés nouvellement réinstallés sont souvent prompts à exprimer leur vulnérabilité par une affirmation identitaire et un besoin de reconnaissance identitaire dans ses multiples aspects (genre, âge, ethnie, nationalité, profession, trajectoire migratoire). Cette vulnérabilité est associée au besoin de sécurité ontologique, c'est-à-dire au sentiment que leur existence même n'est pas menacée, et à une confiance de base dans leurs relations avec les autres et leur environnement.

On peut d'ailleurs distinguer l'intégration objective – qui passe par l'adaptation à la société d'accueil telle que conçue par certains milieux académiques et institutionnels (apprentissage de la langue, insertion en emploi, etc.) – et l'intégration subjective et émotive – qui évoque un sentiment d'appartenance et d'attachement envers le pays d'accueil (Gauthier et al. 2010). Ces deux « types » d'intégration ne vont pas nécessairement de pair ; certains immigrants, dont l'intégration dite objective s'est bien déroulée, peuvent néanmoins rattacher le processus d'intégration à « des notions de sacrifice, de désintégration, voire même de déracinement » (Gauthier et al. 2010, 22), pouvant notamment être amplifiés par des chocs culturels et intergénérationnels, du fait que certains immigrants soient arrivés dans le pays d'accueil à l'âge adulte, et que leurs enfants soient parfois nés et aient grandi dans ce pays qui n'offre pas les mêmes normes sociales.

En outre, si l'intégration des immigrants peut être perçue comme étant le fait « [d]es immigrés qui se stabilisent sur le territoire et qui, avec le temps et par les enfants, finissent par devenir partie intégrante de la société d'accueil » (Blanc-Chaléard 2003, cité dans Lacroix 2004, 47), elle est aussi vue comme un processus à double sens, comme une évolution bidirectionnelle. Ainsi, ce processus vise à la fois une adaptation de la part du nouvel arrivant, mais aussi de la société d'accueil, de façon à donner aux nouveaux arrivants notamment le droit de contestation, la légitimité de la dissidence et le droit d'être différents au même titre que leurs hôtes (Li 2003, cité dans Gauthier et al. 2010). Par ailleurs, selon plusieurs immigrants participant à l'étude de Gauthier et al., le sentiment d'être reconnu par les membres de la société d'accueil et par l'État contribue grandement à la concrétisation du processus d'intégration. Enfin, en conséquence, plusieurs auteurs soulignent l'importance de prendre en compte les représentations des immigrants (autant subjectives qu'objectives) lors de l'élaboration de politiques publiques en

matière d'intégration et lors des interventions auprès des nouveaux arrivants.

1.2.3 Les particularités de l'intégration des réfugiés

La principale distinction entre les réfugiés et les autres immigrants, qu'on pourrait appeler « volontaires », concerne les circonstances entourant leur émigration; en effet, rares sont les réfugiés qui ont eu l'occasion de réfléchir à leur projet migratoire, de considérer leur installation dans le pays d'accueil. Un départ dans l'urgence (causé par la guerre, des tensions ou des persécutions) et des conditions migratoires éprouvantes (camps de réfugiés, clandestinité, tracasseries administratives) peuvent avoir « des conséquences très lourdes sur la nouvelle vie projetée dans le pays d'accueil, surtout pour les enfants » (Kanouté et al. 2008, 271), contrairement à un projet migratoire préparé depuis plus longtemps et avec plus de moyens, qui anticipe des stratégies d'intégration à la société d'accueil (*Ibid.*).

En outre, avant même d'arriver dans un pays sécuritaire, les réfugiés doivent attendre plus longtemps qu'auparavant ; selon un rapport du Haut commissariat pour les réfugiés, publié en 2004, la durée moyenne des « situations prolongées » (situations où les réfugiés se retrouvent en transit, dans une zone grise pendant longtemps) est passée de 9 à 17 ans entre 1993 et 2003. Les réfugiés plus récemment accueillis au Québec ont donc généralement passé plus de temps dans des camps de personnes déplacées (Guyon 2011). Ainsi, le caractère singulier de chaque trajectoire des familles, des personnes réfugiées apparaît comme une préoccupation inhérente à l'intégration.

La santé mentale et physique des réfugiés est par ailleurs très souvent affectée par des situations traumatisantes vécues dans leur pays d'origine, durant leur fuite mais aussi dans le camp de réfugiés. Détresse psychologique, choc post-traumatique, maladies aggravées faute de soins ne sont que quelques-uns des maux qui poursuivent les réfugiés jusque dans leur pays d'accueil. De plus, les délais de réunification familiale, qui s'étirent souvent sur plusieurs années, ainsi que les séquelles laissées par ces séparations, exercent une pression très forte sur les personnes réfugiées tant sur le plan financier que sur leur équilibre émotionnel et sur leur capacité à se projeter dans l'avenir (Guyon 2011, Rousseau et al. 2001). Cela signifie que les

besoins en matière de santé et de services sociaux seront importants à l'arrivée des réfugiés au Québec, et pendant les années suivant leur établissement.

1.2.4 L'intégration en milieu scolaire des jeunes immigrants et réfugiés

Si l'insertion dans le marché du travail représente généralement la priorité des immigrants adultes, le succès même du projet migratoire repose souvent, à plus long terme, sur la qualité de la relation que leurs enfants sont capables d'établir avec le système scolaire et, plus que tout, sur les bénéfices qu'ils en retirent (Mc Andrew Potvin et Triki-Yamani 2011). En plus de la notion de « réussite scolaire », nous introduirons dans les prochaines pages les concepts d'intégration et de socialisation des immigrants à l'école québécoise, ainsi que les particularités du cheminement scolaire des élèves réfugiés.

1.2.4A Le concept de réussite scolaire

Dans le cas des immigrants ou des réfugiés qui sont d'âge scolaire, l'intégration anticipée passe en grande partie par une adaptation dans le système scolaire du pays d'accueil. Cette intégration scolaire est souvent évaluée en considération avec la « réussite scolaire », mise en opposition avec l'idée d'échec ou de décrochage scolaire. Or, tout comme la notion d'intégration, le concept de réussite scolaire est plurivoque et signifie des choses différentes pour les divers acteurs concernés.

Ainsi, pour les besoins des pouvoirs publics, la réussite scolaire est souvent réduite à des indicateurs mesurables, associés au rôle central de l'école. Dans cette conception, la réussite *scolaire* peut être définie par les résultats qui sanctionnent l'acquisition des connaissances et de compétences dans le cadre du programme officiel de formation pédagogique. Or, plusieurs auteurs exhortent les acteurs scolaires à adopter une vision plus globale de la réussite scolaire, parfois désignée sous le nom de réussite *éducative*. Celle-ci renvoie « à l'ensemble des acquisitions cognitives, affectives et sociales de l'élève eu égard aux trois dimensions de la mission de l'école québécoise : instruire, qualifier, socialiser ». Dans cette vision, la réussite est

donc associée à différents milieux, tant à l'école et qu'à l'extérieur de l'institution scolaire (Kanouté et Lafortune 2011, 82).

En tenant compte d'un contexte plus large que la simple relation de l'élève avec l'école, cette seconde approche permet d'éviter d'interpréter les difficultés d'apprentissage de certains seulement en termes de capacités individuelles. Au contraire, cela amène à tenir compte de l'hétérogénéité des profils sociaux, culturels et cognitifs des élèves (Kanouté et Lafortune 2011). En effet, de nombreux auteurs soutiennent que l'explication de la réussite scolaire ne doit pas se limiter à l'effet de l'école (curriculum, structure, culture, pratiques et acteurs), mais qu'elle doit aussi prendre en compte l'effet de l'ensemble de ressources du capital social (niveau d'instruction des parents, structure familiale, ressources autour des parents, projets concernant les enfants, relation des parents avec l'école) (Bankston 2004, Kao 2004, Noguera 2004, cités dans Kanouté et al. 2008). Ainsi, ce sont davantage la mobilisation, l'actualisation et la transmission du capital social à l'enfant qui prédominent dans la réussite scolaire.

Cette vision de la réussite permet à chaque enfant, à chaque famille de construire leur propre idéal de réussite. Pour certains, la réussite ne signifie pas nécessairement d'avoir de bonnes notes dans toutes les matières, mais d'apprendre ou d'améliorer sa maîtrise du français. Pour d'autres, il s'agit tout simplement de se faire des amis à l'école. Cette notion ouverte de réussite s'inscrit selon moi dans le processus d'intégration scolaire de tous les élèves, dont celui des jeunes nouveaux arrivants qui nécessite parfois des stratégies pédagogiques adaptées à leurs réalités. Les facteurs d'intégration examinés dans ce projet vont donc dans ce sens.

1.2.4b Socialiser et s'intégrer

L'intégration scolaire des jeunes est également profondément reliée à l'ouverture de la population locale à l'immigration et à la diversité culturelle. De ce côté, plusieurs défis subsistent, et nous les explorerons plus en détails dans la partie suivante de l'essai. En effet, l'ouverture à la différence ne se fait pas simplement parce que de nouveaux immigrants arrivent ; ce sont aussi les structures qui doivent permettre et favoriser les interactions. Ainsi, on a constaté qu'il existe une forme d'homogénéité linguistique et culturelle dans les classes

d'accueil, ce qui s'explique par l'arrivée par vagues de réfugiés provenant d'une même région du monde. En ce sens, les groupes d'élèves immigrants sont en eux-mêmes peu exposés à la diversité. En parallèle, lorsque les jeunes nouveaux arrivants sont intégrés dans des classes régulières, une étude de Steinbach (2009) montre que la division entre le « Eux autres » (les migrants internationaux) et le « Nous autres » (les Québécois natifs) reste forte.

Par ailleurs, une amélioration des partenariats entre les milieux école-famille-communauté, ainsi qu'une meilleure compréhension des stratégies familiales et scolaires permettraient de mieux soutenir les élèves nouveaux arrivants dans leur cheminement scolaire, selon une étude de Kanouté et Vatz-Laaroussi (2008), qui évoque l'existence de plusieurs modèles de collaboration école-famille. Dans cette étude, des espaces de médiation (culturelle, communautaire, etc.) ont été identifiés dans certaines régions et commissions scolaires comme étant des pistes de solutions. Ces espaces de médiation seraient indispensables à Montréal mais surtout en région où ils sont encore très rares, voire inexistantes, et où ils nécessitent de l'appui des collectivités locales et des institutions mais aussi de l'ensemble de la population et des organismes communautaires pour bien se développer (Vatz-Laaroussi et Pronovost 2011, Kanouté et Vatz-Laaroussi 2008).

1.2.4c Les particularités des réfugiés

Certains facteurs seraient plus favorables que d'autres à l'intégration scolaire : l'intégration semble notamment plus facile pour des jeunes migrants arrivés avec leurs familles comme indépendants, originaires de pays francophones ou provenant de solides systèmes scolaires de pays allophones. Par contre, « pour d'autres jeunes réfugiés allophones, provenant de pays en guerre et particulièrement stigmatisés, l'installation en région apporte des obstacles voire des discriminations systémiques supplémentaires » (Mc Andrew et al. 2009, citée dans Vatz-Laaroussi 2011, 26).

En effet, les réfugiés peuvent rencontrer plus de défis que les autres jeunes immigrants dans leur intégration scolaire. Tout d'abord, il s'agit d'une population jeune : 44,5% des RPCE ont moins de 17 ans, et leurs familles sont souvent peu outillées pour les soutenir sur le plan académique (81,5% sont allophones et 70% ont un niveau secondaire et moins). De plus, une scolarité parfois intermittente (certains jeunes sont sous-scolarisés en arrivant au Québec), les

conditions de vie précaires qu'ils ont subies et une inadaptation des outils d'évaluation et des structures scolaires en regard de la réalité des réfugiés complexifient le processus d'intégration de ces jeunes. Plusieurs d'entre eux sont orientés vers des cheminements particuliers (troubles du comportement et de l'apprentissage), orientations parfois mal comprises et décriées par les parents, qui attendent de leur nouvelle société qu'elle permette la promotion scolaire et sociale de leurs enfants (Vatz Laaroussi et Pronovost 2011).

Enfin, il est important de préciser que les réfugiés réinstallés au Québec sont au cœur d'une politique de régionalisation de l'immigration en vigueur depuis 1993, et dont l'objectif est de réduire l'établissement des immigrants à Montréal, où se concentraient plus de 70% des immigrants de la province encore en 2011. En effet, les réfugiés pris en charge par l'État (RPCE) sont installés dès leur arrivée au Québec dans diverses localités, la plupart en dehors de la métropole montréalaise, l'État prenant l'initiative de leur suggérer, pour ne pas dire « imposer », un lieu d'établissement, ce qu'il ne peut pas faire avec les autres immigrants. Treize localités d'accueil principales sont répertoriées dans la politique: Québec, Sherbrooke, Gatineau, Laval, Montréal, Brossard, Trois-Rivières, Drummondville, Saint-Hyacinthe, Granby, Victoriaville, Joliette et Saint-Jérôme. Puisque les réfugiés ont été les premiers et les plus nombreux à faire l'objet de la régionalisation de l'immigration, on les retrouve en plus grandes proportions dans les régions par rapport à la métropole montréalaise ; par exemple, ils représentent 50% des immigrants à Québec et Sherbrooke (Vatz-Laaroussi 2010). Or, en dépit de cette politique, la majorité des migrants s'établissent toujours à Montréal, ce qui peut s'expliquer, entre autres, par le besoin de ressources nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques des réfugiés, qui peuvent être plus présentes à Montréal qu'en région, de même que par une foule de représentations sociales quant aux possibilités d'intégration (en terme notamment d'emploi) dans les grandes villes. Ainsi, les modèles d'accueil et d'intégration linguistique des écoles des régions peuvent différer d'avec ceux de la ville, comme nous le verrons dans la deuxième partie de l'essai.

L'enjeu de l'intégration scolaire des jeunes réfugiés rassemble donc de multiples dimensions. Il s'agit d'un enjeu socialement pertinent, non seulement parce que le Québec accueille chaque année des milliers d'immigrants (plus de 50 000 en 2013, toutes catégories confondues), mais aussi car l'étude de l'intégration des élèves réfugiés, qui sont parmi ceux relevant le plus de défis pendant leur cheminement scolaire, pourrait faciliter la mise en place de stratégies

d'ouverture à l'interculturel et d'aide à l'intégration pour tous les jeunes nouveaux arrivants dans les écoles québécoises.

1.3 Le stage

1.3.1 Objectifs du stage

Plusieurs questions ont été soulevées à partir de la problématique de départ:

- Comment les jeunes réfugiés s'intègrent-ils au Québec et notamment à l'école québécoise?
- Quels sont les leviers et les freins à cette intégration?
- Comment aider les différents acteurs concernés (familles, organismes communautaires, institutions) à faciliter cette intégration?

Mon objectif était donc de mieux connaître la réalité des personnes réfugiées, particulièrement des jeunes dans cette situation, au Québec. Je souhaitais être en mesure d'aider à l'élaboration d'outils ou d'initiatives de mobilisation avec les milieux de pratique scolaire et communautaire qui interagissent avec les jeunes réfugiés, et d'engager de nouvelles pistes de réflexion pour des interventions plus efficaces. Je voulais également me familiariser davantage avec les initiatives et les organismes existants qui travaillent avec ces jeunes et leurs familles, autant en région qu'à Montréal.

1.3.2 Description du projet de stage principal

S'étalant de la fin octobre 2013 au début avril 2014¹, mon stage réalisé à temps partiel (20 heures de travail hebdomadaire) a porté sur l'analyse et le transfert de données issues d'entrevues déjà effectuées par la TCRI sur les processus pré-migratoires et post-migratoires de 17 personnes réfugiées au Québec. Ces entrevues ont été réalisées par le volet Jeunes de la

¹ Cette période inclut également les activités de transfert et de mobilisation

TCRI en 2009, dans le cadre d'une recherche sur les jeunes réfugiés et leurs familles, effectuée en collaboration avec Janine Hohl. Les entrevues que j'ai analysées regroupaient neuf jeunes âgés entre 16 et 22 ans et huit parents âgés entre 32 et 52 ans. Bien que mon analyse se soit concentrée sur l'intégration scolaire, les entrevues avaient été effectuées dans le but d'avoir une meilleure compréhension de plusieurs réalités des familles réfugiées réinstallées en région: la vie de ces personnes avant leur premier départ, la vie en camp de réfugiés (le cas échéant), le moment d'arrivée au Québec et leur vie récente au Québec : vie familiale, scolaire et dans la ville d'accueil (voir le guide d'entrevue en annexe 2). Les entretiens avaient été menés dans six des 12 villes qui accueillent les réfugiés pris en charge par l'État en dehors de la périphérie Montréal. Ces données grâce à l'intermédiaire, dans chaque région, du groupe communautaire mandaté par le Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion (MIDI) pour accueillir les réfugiés. Cependant, ces entretiens n'avaient été que partiellement analysés depuis, soit dans l'article de Hohl et Kanouté (2011), lequel se concentre également sur l'intégration scolaire des jeunes, mais en ne tenant compte que des entrevues avec les jeunes réfugiés, sans inclure les données provenant des parents.

1.4 Méthodologie de travail et déroulement du stage

La méthodologie utilisée pendant le stage et pour la réalisation des activités de transfert et de mobilisation de connaissance a essentiellement été de type qualitatif, étant donné la nature exploratoire du projet. De plus, cette méthodologie aide à entrer plus finement dans les contextes et les interactions entre les différents facteurs dans chaque situation individuelle, et a ainsi permis d'intégrer les entrevues effectuées par la TCRI de manière optimale. Si ma sélection s'était portée sur une méthodologie quantitative, un questionnaire ou un sondage aurait pu être utilisé, par exemple afin de recueillir les perceptions des acteurs communautaires et scolaires. Cela aurait potentiellement permis de mesurer davantage les variations de perceptions d'intégration scolaire entre les régions du Québec, et donc de constituer un portrait plus détaillé des facteurs d'intégration scolaire des jeunes réfugiés. Cependant, ce genre de projet aurait fortement dépendu de la participation des acteurs, ses retombées auraient été plus incertaines, et auraient moins pris en compte les données des entrevues de la TCRI.

1.4.1 Activités d'observation

Avant même de débiter mon stage, j'ai pu commencer à me familiariser avec la problématique de l'intégration scolaire des jeunes réfugiés et immigrants au Québec grâce à une sélection de textes issus de la littérature québécoise sur le sujet, dans le cadre du cours de *Lectures dirigées*.

De plus, tout au long du stage et particulièrement lors de ses deux premières semaines, je me suis familiarisée avec la situation des réfugiés et l'intégration scolaire des nouveaux arrivants grâce à des échanges informels avec des coordonnateurs de la TCRI, des intervenants d'organismes membres, des chercheurs associés et des formateurs, notamment par le biais de formations et de lectures issues de la documentation de la TCRI (actes de colloque, comptes-rendus, chapitres, articles, rapports, etc.). Une première lecture du verbatim des entrevues réalisées par la TCRI a aussi contribué à me familiariser avec la situation des réfugiés. J'ai également pu bénéficier de plusieurs formations offertes aux membres de la TCRI, qui m'ont permis d'élargir mes connaissances sur l'intégration générale et scolaire des jeunes réfugiés et immigrants et de rencontrer divers acteurs du terrain travaillant avec ces jeunes et leurs familles. Ces formations portaient sur diverses thématiques, telles que :

- « La collaboration entre l'intervenant communautaire scolaire interculturel (ICSI) et le milieu scolaire »;
- « Les jeunes, l'identité, et l'interculturalité »;
- « Le choc culturel des intervenants ».

J'ai également eu l'occasion d'assister à des réunions de projets concernant la création d'un manuel de réinstallation des réfugiés et l'élaboration d'un cadre de référence des ICSI, de même qu'à une rencontre consolidatrice d'un partenariat entre la TCRI et le Centre jeunesse Montréal–Institut universitaire (CJM-IU), qui permettra aux intervenants membres de la TCRI et à leurs homologues du CJM-IU d'envisager davantage de collaborations.

De plus, j'ai assisté à des événements directement liés à la problématique de stage, soit :

- La troisième édition de la Rencontre nationale des ICSI, dont le thème était « La collaboration, une clé pour le développement du potentiels des jeunes réfugiés et immigrants » ;

- Le Forum annuel sur l'intégration des réfugiés, dont le thème était « Consolider nos collaborations pour des pratiques porteuses auprès des personnes réfugiées ».

Un journal de bord a été utilisé pour décrire et conserver mes observations et réflexions, lesquelles ont par la suite alimenté les activités de transfert et de mobilisation.

1.4.2 Analyse des données

Ce sont justement ces échanges avec l'équipe de la permanence de la TCRI, ses partenaires de recherche et avec des intervenants communautaires qui œuvrent en première ligne dans les organismes membres accueillant les familles réfugiées, qui m'ont permis d'établir des thèmes vastes et généraux grâce auxquels un premier codage des entrevues a été effectué. À l'aide de ce codage, les entrevues ont ensuite été divisées dans les catégories ci-dessous :

Facteurs de trajectoire (parcours migratoire) :

- Ligne de vie (exemple en annexe 1)
- Raisons du départ
- Vécu hors Québec

Facteurs familiaux:

- Membres de la famille et personnes de confiance : où sont-ils (pays d'origine, pays de transition, même région actuelle, etc.) et quel rôle occupent-ils (« tuteur de résilience », regard critique, etc.) ?
- Situation socio-économique de la famille
- État de santé des membres de la famille

Facteurs d'intégration :

- Motivation, sens du projet migratoire
- Dynamique et perceptions d'intégration
- Facilité d'apprentissage de la langue du pays d'accueil chez les différents membres de la famille.
- Perception du pays d'accueil (rapport à la culture québécoise)
- Perception du pays d'origine/des pays transitoires (autres ancrages culturels, références)

Démarche d'orientation, de formation et d'intégration professionnelles (pour les parents et certains jeunes)

- Formation d'origine et niveau de scolarité des parents ; reconnaissance des diplômes, déqualification professionnelle
- Conditions d'emploi
- Relations avec les collègues

Démarches d'intégration et d'orientation scolaire (pour les enfants)

- Parcours scolaire général, orientation et intérêts de l'enfant
- Les acteurs scolaires (rôle, influence, soutien, etc.)
- Facteurs scolaires systémiques : mesures d'encadrement et de sensibilisation, modalités d'évaluation des élèves, organisation des classes (accueil, francisation, intégration au régulier, etc.).
- Niveau d'ouverture à de nouvelles façons de concevoir les balises du milieu (par exemple au niveau des langues parlées, méthodes d'enseignement, discipline, etc.)
- Relations avec les camarades de classe

Facteurs communautaires

- Présence/soutien d'organismes communautaires
- Présence/soutien d'organes institutionnels
- Présence/soutien de la communauté ethnique du pays d'origine/de transition
- Présence/soutien communauté religieuse/de la foi
- Présence/soutien d'amis (de tous lieux et milieux)

Ces catégories, qui reproduisent la totalité des dimensions explorées lors des entretiens (les parcours pré-migratoire et post-migratoire, ainsi que l'intégration au Québec), ont permis d'éclaircir les données, et pourront servir à des analyses ultérieures des entrevues. De plus, elles ont dressé un portrait global de la situation des familles réfugiées, dans lequel se trouvent des éléments pouvant influencer l'intégration scolaire des enfants, sans pour autant être reliés directement à la problématique (par exemple, la maîtrise du français des parents, le parcours migratoire, etc.). Ainsi, j'ai tout d'abord classé les extraits de chaque entrevue selon ces catégories générales (ci-dessus en caractères gras), puis selon leurs sous-catégories (ci-dessus, en dessous des facteurs indiqués en caractères gras). Étant donné le nombre restreint d'entretiens, le codage s'est fait sur des documents Word, plutôt qu'à l'aide d'un logiciel spécialisé tel que NVivo. Le processus consistait donc principalement à classer les extraits d'entretien pertinents sous les différentes rubriques. La grille d'analyse s'est ensuite précisée en des catégories plus spécifiques à l'intégration scolaire, ce qui a subséquentement permis une réflexion plus approfondie sur les aspects qui ressortaient des citations. Ces catégories spécifiques sont présentées ci-dessous :

- **Langue/francisation (pour les parents et les enfants)**
 - Dans quelle mesure la connaissance de la langue française et les paramètres du processus de francisation influent sur :
 - Les relations école-familles?
 - Le statut socio-économique de la famille?
 - L'évaluation et la réussite scolaire de l'enfant?

- **Évaluation du parcours scolaire et des acquis de l'élève + stratégies de réussite**
 - Quelles seraient les conditions optimales pour l'évaluation académique de l'élève? (et comment s'effectue-t-elle présentement?)
 - En cas de conflit avec l'école sur l'orientation ou l'évaluation ou en cas de divergence de point de vue, qui l'élève peut-il aller voir? Lui et ses parents en sont-ils informés?
 - Quelles sont les initiatives qui aident à la réussite scolaire? Qui nuisent à la réussite scolaire?
 - Y a-t-il un partage des initiatives de réussite? (entre les professeurs, écoles, etc.?)
 - Comment se déroule l'accueil ?

- **Acteurs et ressources scolaires**
 - Qui sont-ils, quels sont leurs rôles?
 - Dans quels cas sont-ils des facteurs de risque ou vecteurs de protection (et de réussite scolaire)?

- **Relations camarades de classe/pairs**
 - Où les enfants se font-ils des amis? À l'école/à l'extérieur de l'école?
 - Qu'est ce qui favorisent ou limitent les échanges dans l'école? (Activités communes, classes d'accueil à proximité des classes régulières, etc.)
 - Quels sont les indices de l'état des relations interculturelles dans l'école? (racisme, discrimination, bonne entente, activités, etc.) Y a-t-il des mesures spécifiques mises en place par l'école à cet égard?

- **Perception des parents**
 - Relations avec l'école (y en a-t-il?), perception de l'école
 - Les parents peuvent-ils, veulent-ils collaborer avec l'école? L'école veut-elle collaborer avec les parents?
 - Perception du rôle et de la place de l'école versus des parents dans l'éducation de l'enfant + leur perception de la relation avec l'école
 - Leurs critiques, leurs points positifs
 - Quelles sont les stratégies des élèves et de leurs familles pour favoriser la réussite scolaire?

Par la suite, une analyse transversale a émergé autour des thèmes les plus récurrents, et ceux qui touchent spécifiquement l'intégration scolaire des jeunes, sur lesquels nous reviendrons dans la deuxième partie. La conception des différentes versions de la grille s'est effectuée principalement en collaboration avec la responsable du volet Jeunes et ma directrice de maîtrise.

Enfin, les connaissances tirées de la revue de littérature antérieure, incluant des auteurs tels que Armand, Ledent, Lenoir, Mc Andrew, Steinbach, Vatz Laaroussi (pour n'en citer que quelques-uns), ont été combinées avec celles qui sont ressorties de l'analyse des entretiens existants. Cette version préliminaire des résultats de recherche a été présentée à des intervenants du Centre Multiethnique de Québec (CMQ), un organisme d'aide aux immigrants de la ville de Québec membre de la TCRI, afin d'en enrichir le contenu et de tenter de mobiliser ces connaissances. La mission du CMQ inclut notamment l'accueil des réfugiés réinstallés dans la région de Québec, ce qui m'avait incitée à demander à l'une de ses coordonatrices d'effectuer auprès d'eux mon activité de mobilisation. Elle avait accepté que je présente mes résultats dans l'organisme, ce qui m'a permis d'exposer² des observations issues de l'ensemble de mes données, et de recueillir d'autres points de vue à la fois concrets et spécifiques à la région d'accueil de la Capitale-Nationale quant à la problématique. En effet, si les entrevues ont été effectuées dans diverses régions d'accueil, les intervenants de terrain parlent de réalités régionales qui leur sont propres. Ainsi, l'utilisation de ces différentes sources de savoirs m'a aidé à consolider mon expertise en tant qu'agente d'interface entre les savoirs issus de milieux divers, et a fortement bonifié mes résultats de recherche, présentés dans la prochaine partie.

² Ces échanges ont eu lieu dans le cadre de mon activité de mobilisation, qui sera détaillée dans la troisième partie de l'essai.

2. RÉSULTATS DE L'ANALYSE

Dans cette section, divers facteurs d'intégration scolaire issus de la littérature seront comparés aux vécus des familles réfugiées du Québec et à la perception d'intervenants communautaires scolaires interculturels, ce qui permettra à la fois d'enrichir les analyses présentées ici par la littérature et, inversement, d'enrichir la littérature par les analyses issues de mon stage. Ainsi, les pages suivantes regroupent l'analyse des 17 entrevues des parents et des jeunes réfugiés ainsi que les faits saillants qui sont ressortis des discussions avec des intervenants du Centre multiethnique de Québec (CMQ).

Cette partie est divisée en sept parties. Elle présente d'abord les répondants des entrevues et les intervenants du CMQ, avant de se concentrer sur les six principaux facteurs d'intégration scolaire relevés dans les trois sources de données. Nous examinerons tout d'abord l'apprentissage de la langue française qui, tant chez les parents que chez les enfants, est une des premières étapes à l'intégration. Nous nous focaliserons ensuite sur l'évaluation et le cheminement scolaire des jeunes arrivants, avant d'examiner la perception des parents réfugiés du système scolaire québécois, qui apportent un point de vue distinct sur l'intégration de leurs enfants à l'école. Suivront des analyses des relations que les jeunes nouveaux arrivants entretiennent avec les pairs, et des effets de la socialisation. Enfin, nous explorerons l'engagement des acteurs communautaires et scolaires, lequel est essentiel dans l'intégration scolaire de ces jeunes.

2.1 Présentation des répondants et des intervenants

2.1.1 Portrait des répondants des entrevues

Les 17 répondants³ de cette étude sont d'origines diverses (République démocratique du Congo, Colombie, Irak, Afghanistan) et sont arrivés au Québec entre 2004 et 2009. Au moment

³ À noter que tous les termes qui renvoient à des personnes sont pris au sens générique. Ils ont à la fois la valeur d'un masculin et d'un féminin. Le terme « parents » est souvent employé au pluriel pour alléger le texte, mais inclut tous les types de regroupements familiaux, dont les familles monoparentales.

de l'entrevue,⁴ leurs périodes de résidence au Québec variaient entre six mois à cinq ans. Treize des personnes interrogées se sont d'ailleurs exprimées en français, une en arabe et trois en espagnol (les transcriptions des entrevues étaient en français). Le tableau ci-dessous permet de mieux les connaître et de les identifier grâce à des codes auxquels je me référerai tout au long de l'essai. Au total, 12 familles sont représentées par les 17 personnes interrogées, et des codes similaires ont été attribués pour les personnes faisant partie de la même famille (par exemple CH1 et CH2).

Tableau 2.1 Présentation des répondants

Codes	Âge	Genre		Origine	Périodes de transit	Statut familial		Composition de la famille
		H	F			Parent	Enfant	
EF	20		1	Congo	5 ans		1	1 mère + 6 enfants
DM	18		1	Colombie	1-2 an(s)		1	2 parents + 3 enfants (dont 1 avec conjoints et enfants)
NA	22	1		Afghanistan	10 ans		1	2 parents + 2 enfants (+ 2 autres enfants en Afghanistan)
HS1	42		1	Irak	30 mois	1		2 parents + 7 enfants
HS2	18		1	Irak	30 mois		1	2 parents + 7 enfants
GM2	16	1		Congo	6 ans		1	2 parents + 6 enfants (+ 3 enfants en camp)
GM1	52	1		Congo	6 ans	1		2 parents + 6 enfants (+3 enfants en camp)
BB	40		1	Congo	27 mois	1		1 mère + 9 enfants
CE	43		1	Colombie	9 ans	1		1 mère + 7 enfants (dont 2 avec leurs enfants)
AA	45		1	Colombie	1-2 an(s)	1		1 mère + 5 enfants (dont 1 avec son enfant)
MW	46	1		Congo	3 ans	1		2 parents + 7 enfants
GB1	52		1	Colombie	2 ans	1		1 mère + 2 enfants + nouveau conjoint
GB3	19	1		Colombie	2 ans		1	1 mère + 2 enfants + nouveau conjoint
GB2	20		1	Colombie	2 ans		1	1 mère + 2 enfants + nouveau conjoint
CH1	32		1	Colombie	6 ans	1		1 mère + 5 enfants
CH2	16		1	Colombie	6 ans		1	1 mère + 5 enfants
AO	22	1		Colombie	18 mois		1	1 mère + 6 enfants
		6	11			8	9	

Puisque ce sont des réfugiés, toutes les personnes rencontrées ont été forcées de quitter leur foyer et de vivre dans une autre région de leur pays d'origine ou dans un pays tiers pour rester en sécurité relative. Ces « périodes de transit » sont de durées variables, comme on peut le

⁴ Rappelons que ces entrevues avaient été effectuées par la TCRI en 2009 (voir le point 1.3.2, à la page 12).

constater dans le tableau ci-dessus. La moitié des familles répondantes (6 sur 12) sont aujourd'hui monoparentales.

2.1.2 Portrait des intervenants de terrain

Le CMQ est un partenaire du MIDI qui accompagne et accueille les réfugiés réinstallés et les autres nouveaux arrivants durant leurs cinq premières années au Québec. L'organisme est structuré selon différents secteurs d'intervention, entre autres : accueil, logement, loisirs, référencement en santé et lien école-famille-communauté. Deux types d'intervenants œuvrent au sein de ce dernier secteur, le plus pertinent pour ce projet. D'une part, le CMQ compte quatre intervenants scolaires (appelés « agents en milieu interculturel scolaire »), qui se préoccupent des divers aspects de l'intégration à l'école, et qui ont un contact privilégié auprès des jeunes immigrants dans les écoles et avec leurs familles. D'autre part, les agents en milieu interculturel communautaire travaillent avec l'ensemble des familles immigrantes pour assurer les différentes étapes de leur intégration, en offrant des services d'accompagnement, de médiation, de références et d'orientation vers ce qui pourrait les intéresser (organismes, fêtes de quartier, etc.). Ces intervenants communautaires aident également les organismes et institutions de santé et de services sociaux à adapter leurs services en fonction des besoins de la clientèle réfugiée et immigrante.

Comme nous le verrons plus en détail dans la troisième partie de l'essai, douze intervenants du CMQ, communautaires et scolaires confondus, ont été rencontrés dans le cadre d'un groupe de discussion au terme de l'analyse des entretiens. Tous les échanges se sont effectués sous le couvert de l'anonymat, les intervenants ayant émis le souhait de ne pas être identifiés dans le présent essai ou dans tout autre travail ultérieur utilisant ces données.

Je tiens également à préciser que le contexte de la ville de Québec est particulièrement pertinent dans le cadre du projet de stage, la région administrative de la Capitale-Nationale étant une zone d'accueil importante des réfugiés sélectionnés par l'État (près du quart des RPCE ont été accueilli dans cette région entre 2009 et 2013). Ces dernières années, ce sont surtout des réfugiés népalo-bhoutanais qui ont été établis dans la ville de Québec.

2.1.3 Limites de l'étude

Ce projet comporte bien sûr des limites. Ainsi, les milieux scolaires et communautaires disposent aujourd'hui d'outils et ressources différents de ceux de 2009; par exemple, le nombre d'intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI), qui occupent un rôle important dans l'intégration des jeunes réfugiés et de leurs familles dans le système scolaire québécois, a augmenté depuis 2009, et des outils ont été récemment développés pour faciliter cette intégration.

Par ailleurs, les répondants qui se sont laissé convaincre de participer à ce projet ont tous été recrutés par les organismes d'accueil des réfugiés de leur région, et ne sont pas nécessairement les plus marginalisés. Ainsi, malgré leurs difficultés, les répondants affichent des parcours plutôt réussis, et c'est possiblement leur cheminement positif qui les a en partie décidés à participer au projet. Outre ce biais possible, le mode de recrutement du corpus de ce projet présente néanmoins certains avantages : les intervieweurs de la TCRI ont pu se déplacer dans les villes d'accueil, ont eu accès à des traducteurs et ont bénéficié du lien de confiance des réfugiés avec les organismes communautaires qui ont aidé à leur recrutement dans le projet.

Une autre limite de l'étude concerne l'échantillon des intervenants. En effet, l'étude a pris en compte les impressions d'intervenants œuvrant dans un même organisme, dans une même région, qui accueille beaucoup de réfugiés de même origine et présentant certains défis particuliers. Ainsi, leurs perceptions et leurs expériences, bien que fort pertinentes, ne s'appliquent pas nécessairement à d'autres régions du Québec. Par exemple, une des problématiques soulevées par divers participants des entrevues est le manque de garderie pour leurs jeunes enfants, une situation qui n'est pas aussi notable pour les intervenants du CMQ. Les facteurs ressortis dans l'analyse des entrevues ne s'appliquent donc pas nécessairement pour les intervenants du CMQ.

Les prochaines sous-sections concernent les résultats de la recherche, divisés en sept parties. Elles concernent la maîtrise de la langue chez les parents et les enfants, l'évaluation et le cheminement scolaire des élèves, la perception des parents envers le système scolaire, les relations avec les pairs, l'engagement des acteurs scolaires et communautaires et les perspectives d'avenir de l'intégration scolaire des jeunes réfugiés.

2.2. La maîtrise de la langue française, un enjeu majeur pour les parents

Plus de 80% des réfugiés pris en charge par le Québec annuellement sont allophones. Ainsi, les cours de francisation constituent souvent l'une des premières étapes de l'intégration de ces nouveaux arrivants. Si l'apprentissage du français est inscrit directement dans le cursus scolaire des enfants (voir p. 28), il arrive que les adultes doivent parfois attendre plusieurs mois avant d'entrer en francisation. En effet, le nombre de personnes requis pour le démarrage d'un cours est parfois trop élevé, notamment dans les régions où les personnes immigrantes sont moins nombreuses, ce qui résulte en de longues listes d'attente (TCRI 2007, Comité de réflexion sur la situation des femmes immigrées et racisées et TCRI 2012).

Outre ses répercussions sur la dynamique familiale, l'accès à des mesures de francisation adaptées en temps utile et la maîtrise du français que cet accès rend possible ou non aura des impacts importants sur d'autres sphères de la vie des réfugiés, notamment les relations entre les familles et l'école, le statut socio-économique de la famille, ainsi que l'évaluation et la réussite scolaires des enfants, comme nous le verrons plus loin. Plus encore, la maîtrise de la langue permet aux réfugiés d'éviter l'isolement et d'entrer activement dans leur parcours d'intégration :

La première année, je l'ai passée presque pratiquement muette. Dans mon enfance, j'avais appris l'anglais et lorsqu'on est arrivé à l'aéroport, j'ai eu tellement peur que l'anglais que j'avais appris est revenu à ma mémoire. Et quand je voyais que les gens me parlaient en français, je demandais si quelqu'un parlait l'anglais... Après quelques temps, je me suis rendu compte que je devais prendre la décision d'essayer de parler le français, mais c'était comme revenir à la réalité que je vivais à ce moment-là. (GB1, mère de 52 ans)

2.2.1 Conciliation francisation-travail-famille

Les cours de francisation des parents se poursuivent très souvent sur plusieurs mois, et peuvent être suivis à temps plein ou à temps partiel. Mais concilier cours de francisation, vie de famille et parfois recherche d'emploi, tout en s'adaptant aux réalités d'un nouveau pays, est un processus complexe qui comporte son lot d'obstacles. Ainsi, plusieurs quittent la francisation après quelques mois, pour diverses raisons, telles qu'une surcharge de travail, un manque d'argent, la nécessité d'occuper un emploi, ou encore par manque de garderie.

Avec mes six enfants je suis très occupée, toujours des papiers à remplir. J'ai fait jusqu'au quatrième niveau de francisation, mais j'ai arrêté parce que j'étais très stressée. Je sortais de la francisation, arriver à la maison pour faire le lavage, la nourriture, les lunchs pour le lendemain, c'était trop. Mon mari a laissé aussi la francisation pour trouver un travail comme conducteur. (CE, mère de 43 ans)

En outre, les défis de conciliation sont plus grands pour plusieurs familles réfugiées qui sont monoparentales, notamment à cause d'une séparation imposée par les circonstances, ou encore du décès ou de la disparition du conjoint. La pression d'apprendre le français pour ensuite assurer une source de revenu pour leur famille est encore plus importante pour ces pourvoyeurs principaux (Comité de réflexion sur la situation des femmes immigrées et racisées et TCRI 2012).

J'ai fait quatre niveaux de francisation, mais mon français est encore à améliorer. Je n'ai pas pu continuer pour manque de garderie. (AA, mère de 45 ans)

Ce témoignage d'une mère monoparentale de cinq enfants amène une autre difficulté évoquée par près de la moitié des répondants : l'accès à des garderies abordables pour les enfants d'âge préscolaire. Cette problématique peut aussi affecter des familles québécoises; or les familles immigrantes doivent souvent faire face à plusieurs obstacles spécifiques supplémentaires, par

exemple le manque d'information sur les services de garde au Québec, la perte du soutien d'un réseau traditionnel qui s'occupait de la garde des enfants dans le pays d'origine, et le fait de se retrouver à leur arrivée en bas des listes d'attente (Comité de réflexion sur la situation des femmes immigrées et racisées et TCRI 2012). Cette situation est d'autant plus problématique que la garderie permet un contact entre les parents et la société d'accueil, mais aussi l'apprentissage du français pour les enfants vivant dans une famille allophone.

Ainsi, les familles répondantes qui ont été affectées par cette problématique étaient obligées de reporter leur entrée en francisation en attendant d'obtenir une place en garderie.

Je reste surtout à la maison pour que mes enfants et ma femme puissent étudier, je garde les plus petits. (MW, père de 46 ans)

Il est cependant difficile de confirmer si cette problématique affecte toujours plusieurs familles nouvellement arrivées dans tout le Québec ; les intervenants du CMQ à Québec rapportent ne pas avoir remarqué de difficultés des familles réfugiées à se trouver une garderie pour leurs enfants en bas âge. Ainsi, cet aspect de l'analyse illustre bien les limites du projet.

2.2.2 Francisation et insertion professionnelle

Bien que la majorité des emplois requière une connaissance minimum de la langue française, celle-ci n'est pas toujours acquise par les finissants de la francisation. Dans cette situation par exemple, l'insertion en emploi d'une mère de famille est compromise :

Le problème dans ma famille est le français. Ma mère travaille très bien à la pâtisserie, mais l'apprentissage de la langue a été très difficile; elle est encore en francisation. On a fait un stage à Loblaws et le monsieur là-bas voulait l'engager pour travailler à la boulangerie, mais après a décidé de ne pas le faire parce que ma mère ne se débrouillait pas suffisamment en français. (AO, jeune homme de 22 ans)

De plus, plusieurs études (Comité de réflexion sur la situation des femmes immigrées et racisées et TCRI 2012, Osorio 2008) ont relevé les difficultés d'insertion dans le marché du travail rencontrés par les réfugiés et immigrants malgré le fait qu'ils aient suivi des cours de francisation. Les auteures de ces études en appellent à l'amélioration des programmes de francisation. Les critiques portent notamment sur le niveau de français atteint à la fin du programme, qui ne suffirait pas pour entrer adéquatement sur le marché de l'emploi et pour que les nouveaux arrivants puissent aider leurs enfants à faire leurs devoirs (Comité de réflexion sur la situation des femmes immigrées et racisées et TCRI 2012, Osorio 2008). Le fait que les nouveaux arrivants n'aient pas ou trop peu l'occasion de parler le français avec des gens de la société d'accueil est aussi régulièrement déploré. Les intervenants du CMQ rapportent également que le français enseigné dans les cours de francisation ou parlé dans le pays d'origine des immigrants francophones ne s'apparente pas toujours au français québécois parlé à l'extérieur des cours, ce qui peut ajouter aux difficultés de l'apprentissage de la langue.

Pourtant, si l'intégration socio-économique des nouveaux arrivants allophones passe d'abord par la francisation, inversement le perfectionnement de la langue et la socialisation en français sont souvent facilités par l'insertion sur le marché du travail pour les adultes réfugiés et immigrants. Les occasions d'échanger avec des Québécois s'avérant parfois rares dans les cours de francisation, les premières expériences de travail se révèlent formatrices en matière de langue :

En plus, je dois perfectionner mon français, car dans la francisation on ne pratique pas beaucoup et en côtoyant les gens quotidiennement tu peux apprendre un peu plus. Je peux maintenant avoir une conversation avec un Québécois et me faire comprendre. Je me sens plus à l'aise qu'avant où j'avais très peur. Au travail, je dois parler obligatoirement en français parce que je travaille avec un Français et cinq Québécois. (AO, jeune homme de 22 ans)

Ainsi, un accès plus rapide à des cours de francisation et à des garderies, ainsi que des cours de perfectionnement en français encourageraient et faciliteraient davantage l'insertion en emploi

des nouveaux arrivants, ce qui leur permettrait de socialiser et de pratiquer davantage le français.

2.2.3 Impacts sur les relations école-familles

L'intégration linguistique d'une famille s'effectue souvent à plusieurs vitesses. Les enfants ayant accès aux mesures de francisation prévues dans le curriculum de l'école québécoise dès leur arrivée, ils apprennent et maîtrisent plus rapidement le français que leurs parents ou que leurs frères et sœurs plus âgés. Dans certains cas, on observe même une « parentification » du jeune ou de l'enfant, qui joue le rôle d'intermédiaire, voire de médiateur, entre la société d'accueil et le réseau familial (Lamothe-Lachaine 2011). Ceci n'est pas sans impact sur les relations de pouvoir et les dynamiques au sein de la famille.

J'encourageais les enfants à apprendre vite le français pour m'aider à traduire, car je n'étais pas encore à l'école. Je sortais toujours avec eux pour qu'ils m'aident à me débrouiller. (CH1, mère de 32 ans)

La méconnaissance du français chez les parents d'élèves peut également rendre difficile la communication avec l'école. Les besoins, les demandes, les messages de l'école, de l'élève ou du parent ne se font pas toujours entendre. Souvent, les parents demeurent allophones plus longtemps que leurs enfants, ce qui les empêche de les aider dans leurs devoirs (Vatz-Laaroussi 2008, Comité de réflexion sur la situation des femmes immigrées et racisées et TCRI 2012). Ces éléments peuvent nuire au suivi scolaire de l'enfant et à l'exercice du rôle parental, entraver l'accès aux services, et compromettre la compréhension de la société d'accueil et du système scolaire pour les familles réfugiées.

En outre, ces malentendus peuvent influencer négativement la vision des acteurs scolaires envers les familles nouvellement arrivées et amoindrir les possibilités d'une relation égalitaire entre l'école et la famille (TCRI 2013b). Cette situation semble ressentie autant par les jeunes que par les parents :

Quand il y a un problème à la maison, c'était parfois un peu aggravé parce que ma mère parfois elle s'exprime pas bien en français. Elle ne peut pas aller à l'école pour parler bien avec les professeurs et dire de quoi ont besoin les enfants. Si elle pouvait aller pour faire la francisation... (EF, jeune fille de 20 ans)

Ma fille de 15 ans a plus de problèmes; pour elle c'est plus difficile. Elle avait beaucoup d'absence à l'école, mais je ne savais pas comment expliquer à la professeure pourquoi elle n'y allait pas. Plusieurs fois que je voulais aller à l'école, je cherchais un traducteur pour m'accompagner, mais je ne trouvais pas. Ici les gens de l'organisme nous ont aidés beaucoup, mais des fois ils ne peuvent pas nous accompagner. Le plus difficile de tout cela est l'impossibilité de communiquer. (CE, mère de 45 ans)

L'accès à des interprètes qualifiés s'avère parfois difficile, notamment à cause de leur nombre limité, et de leur incapacité à répondre adéquatement à toutes les demandes (Guyon, 2011 ; Comité de réflexion sur la situation des femmes immigrées et racisées et TCRI, 2012). Pourtant, les services d'interprétariat sont essentiels, non seulement dans le cadre des relations école-familles, mais aussi pour faciliter la communication entre les différentes administrations et services et les nouveaux arrivants en attente de francisation, qui, autrement, se retrouvent isolés du reste de la société. Nous reviendrons sur les particularités des services d'interprétariat (voir p. 51).

2.3 La maîtrise de la langue française, un enjeu majeur pour les enfants

2.3.1 Différents modèles d'intégration linguistique, différentes problématiques

À leur entrée à l'école, le niveau de compétence en français des jeunes nouveaux arrivants est évalué de manière à déterminer les services dont ils pourraient avoir besoin, notamment les services de francisation. Si l'enfant a besoin de soutien à l'apprentissage du français, il sera, selon les commissions scolaires, soit placé dans une classe d'accueil, soit intégré dans une classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français, les deux modèles de francisation les plus courants au Québec (Armand et De Koninck, 2010).

- Le modèle de l'intégration directe dans une classe régulière avec soutien à l'apprentissage du français est plus présent en région, où sont installés une grande partie des réfugiés pris en charge par l'État. La fréquence de ce modèle s'explique par le fait que des classes d'accueil au primaire et au secondaire ne sont ouvertes que dans la

mesure où le nombre de jeunes nouveaux arrivants est suffisant pour justifier la mise sur pied d'une telle classe, ce qui est rarement le cas en région (TCRI 2011). Par conséquent, dans beaucoup de régions du Québec, les nouveaux immigrants sont intégrés directement en classes régulières et bénéficient (ou non) de support complémentaire ponctuel en francisation. Le modèle est de nature variable selon les besoins de l'élève, l'organisation de l'école et la disponibilité des ressources (TCRI 2014b).

Le soutien linguistique offert à l'élève intégré en classe régulière est parfois insuffisant (même quand il est d'abord passé par une classe d'accueil). De plus, contrairement à ce qu'on pourrait espérer, cette intégration directe en classe régulière n'est pas garante d'une socialisation avec les autres élèves (voir p. 44). Ces observations issues de la littérature spécialisée sont également ressorties dans certaines entrevues où les répondants avaient affaire au modèle d'intégration directe, modèle qui prévalait d'ailleurs dans la plupart des écoles que fréquentaient les répondants ou leurs enfants.

Après les cours, j'avais un jour par semaine de la francisation avec une professeure qui parlait espagnol; ce n'était pas suffisant. Pour le reste c'était avec les autres élèves; nous étions les seuls immigrants dans le cours. Quelque temps après sont arrivés d'autres immigrants et pendant la récréation et les repas on se réunissait, car on ne pouvait pas parler aux autres. À la sortie de l'école, j'avais mal à la tête d'entendre parler français toute la journée et de ne rien comprendre. (GB2, jeune fille de 20 ans)

- Le modèle de la classe d'accueil est davantage offert dans les grandes villes, où il est possible de regrouper plus d'élèves allophones. La durée de fréquentation de ces classes varie, les élèves pouvant intégrer les classes régulières avec ou sans soutien linguistique en cours d'année scolaire. Ce modèle est perçu comme bien structuré, fonctionnel, et ayant des effets positifs sur l'intégration linguistique et scolaire (Armand, 2012). Toutefois, certaines critiques lui ont été adressées concernant les relations limitées entre les élèves des classes d'accueil et ceux des classes ordinaires, les transitions délicates de la classe d'accueil à la classe ordinaire, et le besoin de formation

et de sensibilisation des professeurs de classes ordinaires aux besoins des élèves allophones (*Ibid.*).

Par ailleurs, trois facteurs-clés ont été identifiés comme étant susceptibles de favoriser la mise en place des services (Armand et De Koninck 2010): la disponibilité des personnes-ressources pour offrir le soutien linguistique, la disponibilité budgétaire (notamment en région) et le niveau de collaboration des membres du personnel pour l'organisation des services. Cependant, la disponibilité des ressources, et l'organisation et la collaboration des services peuvent beaucoup varier selon les commissions scolaires. Ainsi, cette grande variété induit une certaine iniquité entre les écoles.

À ce sujet, les intervenants du CMQ ont déclaré que l'organisation des périodes de francisation dépend uniquement des enseignants, et que les intervenants ne peuvent pas influencer sur ces décisions, en raison de la syndicalisation et des droits des enseignants de francisation. Ainsi, certains professeurs décident de regrouper leurs élèves de francisation dans une même classe et de leur offrir plus de cours de francisation. D'autres choisissent plutôt de respecter le quota minimal d'heures de francisation à offrir pour chaque élève, et organisent des rencontres individuelles avec leurs pupilles; cependant, ces élèves reçoivent moins d'heures de francisation, et progressent parfois à un rythme moindre que les autres. Les intervenants déplorent donc que certains de ces professeurs ne prennent pas en considération les besoins de chaque élève. De plus, ils ont noté une méconnaissance de certains professeurs de francisation des allocations de ressources financières prévues pour chaque enfant en francisation⁵.

2.3.2 La langue, vecteur de socialisation scolaire

Selon Bouchamma, « 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 » (2009, cité dans Gosselin-Gagné 2012). Plusieurs des jeunes

⁵ Pour plus d'informations sur les ressources financières prévues pour les élèves en francisation, voir DSCC, MELS. 2014. *Accueil et Intégration des élèves issus de l'immigration au Québec - fascicule 1. Portrait des élèves. Soutien au milieu scolaire.* Cadre de référence.

interviewés ont insisté sur le fait que le français était ou avait été une langue difficile à apprendre; cependant, une fois acquise, elle s'est révélée être un facilitateur d'intégration scolaire et sociale.

Par ailleurs, l'étude de Gosselin-Gagné (2012) rapporte que des interactions sociales positives et diversifiées avec des élèves francophones contribuent à une meilleure intégration des élèves nouveaux arrivants ; cela n'est pas sans rappeler les bénéfices de la socialisation par le travail pour leurs parents (voir p. 40). Plusieurs citent leurs professeurs, leurs amis, leurs collègues et leurs camarades de classe, voire leurs frères et sœurs, comme soutiens d'apprentissage :

Je crois qu'une chose qui m'a aidée [pour l'apprentissage de la langue] a été de parler plutôt avec des Québécois qu'avec des Colombiens. (CH2, jeune fille de 16 ans)

Les petits ont beaucoup d'amis à l'école et aussi dans le voisinage. Les trois derniers parlent maintenant entre eux et avec leurs amis en français. (CE, mère de 43 ans)

Pour d'autres, cependant, le contact avec les Québécois est moins évident, et le processus d'apprentissage du français peut être affecté par ce manque de socialisation, lequel peut parfois s'expliquer par une organisation scolaire qui ne favorise pas les contacts entre les élèves de différentes classes et d'origines diverses (tel que mentionné dans la sous-section précédente), ou par des attitudes divergentes de la part des élèves (Steinbach 2009 ; voir section 2.6). Par exemple, une jeune fille suggère qu'une plus grande socialisation avec des élèves québécois de souche faciliterait son apprentissage du français.

À l'extérieur quand les jeunes parlent, je ne comprends rien, parce que les jeunes parlent québécois. J'ai besoin d'aller travailler ou dans un camp pour les jeunes pour m'habituer à l'accent québécois. (HS2, jeune fille de 18 ans)

Selon les intervenants du CMQ, la langue d'origine peut également jouer un rôle dans la facilité de l'apprentissage du français. Par exemple, le français serait appris plus aisément par les élèves hispanophones que par les élèves népalo-bhoutanais.

Par ailleurs, les habiletés et connaissances linguistiques antérieures de chaque élève ne sont pas à négliger non plus dans son processus d'apprentissage de la langue. Les travaux de

Françoise Armand sur la didactique des langues secondes, la pluri-littérature et le plurilinguisme, par exemple le projet Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ELODIL), ont démontré les bienfaits de la reconnaissance de la diversité des langues et de l'utilisation de la (ou des) langue(s) maternelle(s) de l'enfant dans des exercices de littérature et d'écriture (Armand et Dagenais 2005). Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ses recherches montrent que le fait de faire une place aux langues premières des enfants venus d'ailleurs favorise leur apprentissage du français et leur motivation à l'apprendre.

2.4 L'évaluation et le cheminement scolaire des élèves

Les parcours scolaires des jeunes réfugiés qui arrivent au Québec sont très variables ; certains n'ont fréquenté l'école que quelques années, d'autres y allaient de temps en temps, d'autres encore ont cessé d'être scolarisés pendant des mois, voire des années, et rares sont ceux qui ont pu fréquenter régulièrement l'école. Parmi les jeunes de notre étude (répondants ou enfants de parents répondants), cinq ont mentionné avoir suivi une scolarité sporadique ou souvent interrompue avant d'arriver au Québec, et certains se sont retrouvés en situation de retard scolaire (parfois jusqu'à deux ans de décalage par rapport à leur âge). Six d'entre eux ont transité par des camps de réfugiés et, bien que la plupart soient en mesure de suivre des classes de leur niveau, les installations scolaires souvent minimales des camps ont sans doute contribué à leurs parcours chaotiques (Guyon 2011).

À ce propos, les intervenants du CMQ distinguent la facilité d'intégration selon le parcours migratoire des enfants ; les enfants d'immigrants dits « économiques » ont plus souvent fréquenté l'école assidument dans leur pays d'origine, et viennent davantage de milieux aisés, contrairement aux enfants réfugiés. L'impact de ces différences est ressenti à l'école, certains réfugiés n'ayant que peu ou pas d'acquis dans plusieurs matières scolaires.

2.4.1 Classement scolaire

La plupart de jeunes de notre étude ont bénéficié du Programme d'accueil et de soutien à

l'apprentissage du français⁶ et ont été évalués, mais selon une procédure spécifique à chaque commission scolaire. La littérature et les intervenants du CMQ évoquent une grande variation dans les processus d'identification, de repérage et les modalités d'évaluation entre les commissions scolaires et les écoles, laquelle peut avoir un impact sur l'équité de ces procédures et de l'organisation des services en fonction des profils des élèves (Armand 2012). Les difficultés de la maîtrise du français, les incompréhensions du jeune liées aux évaluations, les résidus de traumatismes, les conflits de valeurs et les entraves amenées par la sous-scolarisation et les difficultés d'apprentissage sont quelques-uns des facteurs qui, s'ils ne sont pas pris en compte adéquatement, biaisent l'évaluation.

Les intervenants du CMQ restent également critiques par rapport aux évaluations permettant un classement de l'élève. Selon leur expérience, un test de mathématiques est souvent utilisé comme un outil de d'évaluation de l'enfant. Mais, selon eux, cela ne permet pas de mesurer pleinement les capacités de l'enfant. En outre, des évaluations biaisées peuvent conduire à des erreurs de diagnostic (sous-scolarisation, retard scolaire, déficience intellectuelle, etc.), ce qui entraîne des orientations trop fréquentes des élèves en cheminement particulier (TCRI 2011).

Une étude de la TCRI (2011) évoque aussi l'importance de distinguer l'analphabétisme du retard scolaire, chaque problématique nécessitant des approches et des outils différents. Les enfants de CE, par exemple, ont été placés dans des classes selon leur âge, et non selon leur niveau de connaissances, alors qu'ils étaient pratiquement analphabètes à leur arrivée au Québec. La fille de AA aurait également été surclassée.

L'absence de ma fille à l'école est due à la peur qu'elle avait que la professeure lui demande de faire des exposés ou de lire et elle est en train seulement d'apprendre. Pour les amis de la Colombie avec qui elle communiquait, c'était moi qui lisais et écrivais pour elle. Maintenant que je me débrouille un peu mieux en français, j'ai parlé au professeur des difficultés que j'ai eues pour les envoyer à l'école. (CE, mère de 43 ans)

Pour la fille de 15 ans, elle faisait la troisième année de primaire en Colombie et selon l'âge ici, elle a été mise en 1er de baccalauréat [de secondaire], c'est une différence énorme! Elle a perdu [redoublé] cette année et c'est normal face à ce décalage. En

⁶ Un programme disponible aux enfants non francophones qui entrent en enseignement du français pour la première fois. Plus de détails ici : <http://www4.gouv.qc.ca/FR/Portail/Citoyens/Evenements/immigrer-au-quebec/Pages/services-soutien-langue-francaise.aspx>. Site web consulté le 2 décembre 2014.

Colombie on habitait à la campagne et je ne pouvais pas toujours l'envoyer à l'école.
(AA, mère de 45 ans)

Par ailleurs, plus ces jeunes immigrants et réfugiés arrivent tard dans le système scolaire québécois, plus leurs chances de réussir diminuent (MELS 2008, cité dans TCRI 2011). En effet, lorsque ces jeunes intègrent le système scolaire au niveau secondaire, ils sont seulement 48 % à diplômé après 7 ans *versus* 75.2 % des élèves immigrants arrivés avant le secondaire (Ledent Murdoch et McAndrew 2011). Par ailleurs, les intervenants du CMQ ont corroboré ces études en affirmant que le retard scolaire des jeunes arrivés dans le système scolaire québécois au secondaire était effectivement plus difficile à rattraper. Ainsi, le besoin de mettre en place des évaluations et des approches pédagogiques adaptées aux réalités de ces jeunes se fait encore plus criant au secondaire.

À l'inverse, certains jeunes sont aussi parfois déclassés; l'histoire de GM2 illustre bien le côté parfois arbitraire des évaluations et des orientations qui en découlent, ainsi que le manque de dialogue avec les familles.

Après la francisation, quand on s'est rendu pour faire l'école, il y avait un professeur qui n'aimait pas les Noirs et il nous a envoyé à l'unité six [mécanique de voiture] ; on n'a pas la chance d'aller au régulier. [...] Maintenant on a changé le professeur et le nouveau professeur me dit que je suis bon et lui aussi ne comprend pas pourquoi je suis dans cette unité, je devrais être en régulier. Mon père ne cesse pas de me gronder après. [...] J'ai décidé à l'automne d'aller à l'école des adultes pour avoir une chance d'aller au Cégep parce que si je continue comme ça je n'aurais aucune chance d'aller au régulier et après au Cégep. (GM2, jeune de 16 ans)

À l'école, il y a de la discrimination. Quand mon fils a fini son cours de francisation, on l'a mis dans une école de métiers. Un professeur de cette école lui a dit : « tu es meilleur, pourquoi n'es-tu pas resté à l'école régulière? ». Lui, il veut aller à l'école régulière. (GM1, père de 52 ans)

Bien qu'il s'agisse potentiellement d'un cas de discrimination, étant donné que ce cheminement de formation au travail est principalement destiné aux jeunes du secondaire en situation de très grande difficulté scolaire, l'histoire racontée ci-dessus évoque aussi le manque de concertation au sein du système scolaire dans l'évaluation des jeunes réfugiés. De plus, il n'apparaît pas y avoir eu de communication ou d'accompagnement du jeune ou de son père pour une meilleure compréhension des différents parcours scolaires accessibles, ce qui semble ajouter à leur frustration.

2.4.2 Manque d'informations chez les parents et les acteurs scolaires

Les entrevues, les échanges avec les intervenants et nombre de recherches antérieures reflètent le besoin des parents et des jeunes nouveaux arrivants de mieux comprendre le système scolaire, notamment en ce qui a trait à l'évaluation et l'orientation des élèves, ainsi qu'aux subtilités des programmes scolaires (Harnois et Dupras 2012, Kanouté et al 2008). Les intervenants parlent d'ailleurs d'incompréhension et de frustration chez les familles réfugiées et immigrantes.

Plusieurs recommandations ont été émises en ce qui concerne le manque d'information et d'équité dans les services reçus, mais les plus importantes restent sans doute de préciser les modalités d'inscription, de repérage et d'identification des élèves allophones et surtout de les faire connaître à tous les acteurs concernés pour une meilleure vision commune (Armand 2012). Malgré le fait que ce soient les commissions scolaires et les écoles qui sont elles-mêmes responsables de l'organisation des services et du protocole d'accueil, deux initiatives récentes ont tenté de faciliter l'application de ces recommandations et de regrouper les informations et les processus facilitant l'intégration des jeunes immigrants:

- La Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du MELS a publié un cadre de référence sous forme de fascicules couvrant plusieurs aspects de l'accueil et l'intégration scolaire des jeunes nouveaux arrivants (DSCC 2014).

- La TCRI a émis un guide scolaire qui, au moyen de capsules vidéo doublées en 10 langues, explique le fonctionnement du système scolaire québécois dans le but de faciliter sa compréhension par les familles nouvellement arrivées au Québec, mais aussi d'instaurer un espace d'échanges entre les acteurs familiaux, scolaires et communautaires (TCRI 2014b).

L'utilisation systématique de tels outils commence à se multiplier, et pourrait grandement aider à l'adaptation des parents et des enfants réfugiés et immigrants au système scolaire québécois et inversement. De fait, il a été constaté que lorsqu'un soutien est offert aux familles, notamment via un accompagnement dès l'entrée à l'école, non seulement des enfants, mais aussi des parents, leur adaptation est grandement facilitée (TCRI 2011; Li Harnois 2012).

Par ailleurs, il ne faut pas non plus oublier que certaines ressources à l'intérieur même des écoles peuvent aider à démystifier le système scolaire québécois. Ainsi, des répondants ont mentionné consulter les ressources internes de l'école à ce sujet, comme les conseillers d'orientation et les psychologues.

J'ai une conseillère en orientation à l'école [...] Elle m'a beaucoup aidée; elle m'a montré les cours qui sont importants pour moi. Je lui ai dit que j'aimerais faire les sciences infirmières et elle m'a dit les cours que je devais faire et que je suis capable de le faire. Quand j'ai essayé, ça a bien fonctionné. Même l'inscription au CEGEP, elle m'a aidé beaucoup et j'ai eu de bons professeurs et très gentils avec moi, c'était vraiment bien. (EF, jeune fille de 20 ans)

En tout cas, la première semaine [d'école] a été très stressante. J'ai dû aller chez le psychologue et la travailleuse sociale pour connaître comment fonctionnaient les choses ici et pouvoir clarifier mes choix. (GB1, mère de 52 ans)

Un autre défi qui se présente pour les enseignants dans le processus d'évaluation est le manque de connaissances quant à la scolarité préalable des élèves réfugiés et immigrants ; les informations ne sont pas toujours accessibles ou transmises aux enseignants (Armand 2012). À ce propos, les intervenants du CMQ ont mentionné qu'une fiche concernant le parcours migratoire de la famille est maintenant utilisée dans certaines écoles de la région de Québec. Remplie par un membre du personnel scolaire avec les parents lors d'une rencontre préparatoire à la rentrée de l'enfant, cette fiche permet à l'école de mieux connaître les familles. L'utilité et la fréquence d'application de ce nouvel outil restent à observer, selon les intervenants scolaires.

2.5 La perception des parents réfugiés du système scolaire québécois

2.5.1 Une voie vers l'avenir

Des 17 entrevues analysées, huit étaient faites avec des parents de jeunes réfugiés. Leurs perceptions et leurs observations relatives à l'école québécoise sont aussi importantes que celles de leurs enfants; elles offrent un regard nouveau sur notre système scolaire, un regard porté par des parents dont l'une des principales motivations de leur exil est la protection et l'avenir de leurs enfants.

[Dans mon pays d'origine] Il y avait de la violence partout et quand les enfants allaient à l'école, ils ont été frappés. On a dû aller à l'hôpital et aussi appeler la police. J'ai montré aux fonctionnaires canadiens les formulaires qu'on a dû remplir pour aller à l'hôpital. J'ai fui mon pays à cause de la violence et de la guerre tribale. (MW, père de 46 ans)

Les possibilités d'avenir nombreuses et optimales que promet le Canada sont des vecteurs de protection pour beaucoup de parents et de jeunes; malgré les chocs culturels, le déclassement professionnel, la pauvreté, les promesses du futur finissent par peser plus lourdement dans la balance. Les parents et les jeunes interrogés ont également souligné leur enthousiasme quant aux études et l'importance de l'éducation, éducation à laquelle ils n'ont pas toujours eu accès auparavant, notamment à cause de leur parcours migratoire, de la guerre et du coût de l'éducation dans les pays transitoires.

(Quelle est la plus grande différence que vous voyez entre la vie là-bas et la vie au Québec?) La grande différence c'est qu'au Canada on voit que la vie te promet quelque chose, tu peux faire ça pour avoir ça. Si tu veux faire des études pour être docteur c'est possible si tu en es capable. Quand on était en Afrique, il y avait le blocage partout, c'était impossible, tu veux étudier et tu es capable mais où tu vas trouver l'argent pour le faire? Cela c'est autre chose, toute ta vision tombait à l'eau. [...] Pour nous les enfants, on n'a pas vraiment beaucoup de problèmes parce que ce qui nous manquait en Afrique c'était surtout l'école. (EF, jeune fille de 20 ans)

Pendant nos déplacements, [les enfants] ont été privés de beaucoup choses. Ici, ils sont en train de s'organiser, je pense qu'ils vont bien malgré tout. On est arrivé comme des malvoyants et c'est ici qu'on a commencé à voir. (CE, mère de 43 ans)

[En Afghanistan,] On étudiait à l'école. [...] C'était une période difficile à cause de la guerre. Notre école a été brûlée 3 fois. [...] Là-bas, il y a de bons professeurs mais la guerre a causé la fermeture des écoles. Il n'y a pas beaucoup de livres, pas assez de matériel pour travailler. [En Iran,] La vie était très difficile. Il n'y avait pas beaucoup de travail, pas d'école. Il fallait de l'argent pour étudier. Nous avons été à l'école en Iran, mais nous avons arrêté les études faute d'argent. (NA, jeune homme de 22 ans)

2.5.2 Perceptions et stratégies des parents

Bien que l'importance de l'éducation soit soulignée dans toutes les entrevues, il est à noter que les répondants ne mentionnent pas toujours de relations entre les parents et l'école, ou de perceptions de cette dernière; les entrevues portant d'abord et avant tout sur le parcours pré et post-migratoire des réfugiés, l'école n'occupe pas nécessairement la majeure partie des récits. De plus, certaines familles n'étant établies au Québec que depuis six mois au moment de leur entrevue, le stress des premiers mois, et dans certains cas, le manque de connaissance du français ont pu rendre plus laborieuses les occasions de rencontres entre les parents et l'école. Cela ne signifie pas pour autant que les répondants ne voient pas d'aspects positifs ou négatifs au système scolaire, qu'ils comparent souvent à celui du pays d'accueil ou du pays transitoire. Dans les entrevues effectuées, les thèmes des rapports d'autorité et du degré de liberté des jeunes ressortent comme étant des sources de divergences entre la culture de l'éducation d'ici et d'ailleurs.

Au niveau de l'enseignement, la différence est grande avec l'Irak et la Syrie. Ici, les élèves sont rois, ils dominent l'école. En Irak, le professeur a sa place et il est respecté : quand il donne un devoir, tu te sens obligé de le faire. Ici, les élèves passent tout leur temps sur Internet à s'amuser avec des jeux; il n'y a pas de discipline. (HS1, mère de 42 ans)

L'unique problème est qu'ici il y a plus de libertés pour les jeunes, c'est dans ce côté-là qu'il faut serrer un peu plus, car les enfants arrivent chaque jour en disant mes amis ont fait ça, que j'ai entendu ça, que j'ai vu ça. Il faut leur expliquer qu'ici ce n'est pas notre culture, qu'il ne faut pas se laisser aller pour suivre les amis. Nous sommes ici surtout pour étudier pour mieux nous en sortir, il faut avoir un dialogue constant avec les enfants dans ce sens. (CH1, mère de 32 ans)

Par ailleurs, le soutien des parents à la réussite scolaire des enfants, qui peut se manifester notamment par leur disponibilité pour leur enfant et par un discours positif quant à l'éducation, ainsi que la collaboration école-famille, peuvent promouvoir la résilience scolaire (Gosselin-Gagné 2012). Ces éléments peuvent être retrouvés autant chez des parents instruits que chez ceux qui sont peu scolarisés (Kanouté et al. 2008). Quelques entrevues montrent d'ailleurs que les parents exercent une certaine pression pour que leurs enfants aillent à l'école, qu'ils réussissent.

Je suis toujours attentive à mes enfants, j'appelle à l'école fréquemment pour savoir s'ils sont toujours là, parce qu'ici c'est la coutume que des fois les enfants s'échappent de l'école. J'autorise les professeurs à m'appeler immédiatement s'ils ne sont pas là. (CH1, mère de 32 ans)

Cette situation a également été documentée dans une étude où des enseignants parlent « de pression, de surenchère à la réussite », et où des parents immigrants d'un niveau de scolarité postsecondaire se démarquent par une vigilance plus soutenue par rapport au niveau de réussite scolaire de leurs enfants (Kanouté et Lafortune 2011). En formulant des revendications d'efficacité des apprentissages scolaires et en interrogeant les méthodes d'enseignement et la qualité de la formation des enseignants, les parents interpellent tout potentiel de menace à la réussite scolaire, une manière de faire face aux multiples défis de mobilité sociale relatifs à leur situation de groupe social minoritaire (Steele 1997, cité dans Kanouté et Lafortune 2011). Un exemple a d'ailleurs été amené par les intervenants du CMQ : chez certaines familles, les parents ont parfois plus d'heures de francisation que leurs enfants, et progressent plus vite que ces derniers dans l'apprentissage du français; ainsi, certains réclament plus de francisation pour leurs enfants.

Par ailleurs, bien que les parents répondants de notre analyse ne soient pas tous scolarisés, on remarque diverses stratégies facilitant l'accomplissement scolaire de leurs enfants. Une des stratégies familiales remarquée notamment dans deux entrevues – dont les chefs de familles sont des mères monoparentales – est la pleine concentration des enfants à leurs études, pendant que les mères se démènent pour répondre à tous leurs besoins, sans demander aux enfants de les aider. Les enfants des familles de EF et de CH1 performant d'ailleurs tous très bien à l'école. Le parcours scolaire de EF en est un de réussite scolaire particulièrement fort; deux ans après son arrivée au Québec et le début de sa formation générale aux adultes, elle est admise au CEGEP en sciences infirmières.

Parfois on l'aide [notre mère], mais pour nous il est un peu difficile de l'aider à cause de l'école; comme on n'a pas fait l'école pendant cinq ans, il faut en profiter maintenant. On finit l'école vers 16 heures et on part à la bibliothèque et on revient à la maison vers 21 ou 22 heures. On ne l'aide pas vraiment. (EF, jeune fille de 20 ans)

Lorsque je parle avec mes enfants, je leur dis de profiter du fait, que nous sommes ici, qu'ils doivent étudier parce que la situation pour moi a été vraiment difficile. [...] Mais c'est dur d'être seule, je fais tout je ne demande pas aux enfants d'aller me chercher quoi que ce soit, toujours c'est moi. (CH1, mère de 32 ans)

2.6. Les relations avec les pairs: xénophobie et amitiés à l'école et à l'extérieur

2.6.1 Les relations amicales

Plusieurs études montrent que les amitiés développées à l'école jouent un rôle central dans l'intégration sociale et dans la persévérance scolaire des jeunes nouveaux arrivants (Potvin et al. 2010, Lamothe-Lachaine 2011, Potvin et Leclercq 2010, Gosselin-Gagné 2012). Ainsi, au cours de l'analyse des entrevues, j'ai tenté de percevoir où et comment des amitiés s'étaient formées pour les jeunes répondants. Plusieurs jeunes parlent de différents groupes d'amis; certains se sont formés à l'école et d'autres à l'extérieur, soit dans le voisinage ou à travers des activités extrascolaires. Certains séparent également leurs amis québécois de leurs autres amis

(immigrants et/ou du même pays d'origine). Par exemple, cette jeune fille évoque à la fois la langue et la culture pour expliquer cette différenciation.

J'ai différents groupes d'amis, mes amis québécois et mes amis colombiens, mais je ne les mélange pas. S'il y a une fête ou une réunion en général, les groupes sont séparés : d'un côté on parle espagnol et de l'autre français. Il n'y a pas de mélange, ou d'intégration. L'obstacle principal est la langue. [...] Mes amis au Cégep sont surtout des Québécois et la relation avec eux est surtout pendant les études. [...] Après [mon premier chum québécois], j'ai eu des hommes qui viennent de l'Afrique du Nord, Arabes (Algérie) une culture plus proche de la nôtre, je crois. (GB2, jeune fille de 20 ans)

Par ailleurs, selon Sun (2010), les relations avec les pairs peuvent également dépendre de la personnalité individuelle des jeunes nouvellement arrivés – certains sont plus timides, certains plus portés à aller vers les autres – ainsi que de son bagage psychologique (traumatismes, chocs culturels, etc.). De plus, le caractère des pairs natifs – plus ouverts ou fermés à parler aux nouveaux élèves – peut également influencer les relations. À ce propos, bien que la plupart des jeunes interrogés s'intègrent relativement bien au sein de la population étudiante, une bonne partie d'entre eux disent avoir vécu discrimination, xénophobie ou incompréhensions de la part des autres élèves (et de certains membres du personnel scolaire), ce qui, comme on le verra dans les pages suivantes, peut entraver leur intégration à l'école.

2.6.2 La barrière des préjugés

Selon Steinbach et Lussier (2013), le rejet de la différence est l'une des principales barrières à la socialisation des jeunes nouveaux arrivants. Cela a notamment été le cas pour un jeune répondant et pour les enfants d'une mère interrogée ayant subi des remarques semblables, et dont la socialisation scolaire a été particulièrement difficile:

Maintenant c'est correct, mais au début les Blancs nous disaient qu'on pue, surtout à l'école. (GM2, jeune homme de 16 ans)

Parfois on vous dit : « vos enfants dégagent des odeurs », un monsieur de la commission scolaire l'a dit. Des enseignants aussi leur reprochent ça. Pourtant, je veille à ce que mes enfants se lavent et portent tout le temps du linge propre. Je

suis rendue à leur mettre du parfum. Maintenant, ils ont peur d'approcher les élèves blancs. (BB, mère de 40 ans)

Heureusement, les jeunes de ces familles ont pu créer des liens d'amitié tout de même, mais tout d'abord dans le voisinage ou dans le parc, plutôt qu'à l'école.

Une étude antérieure de Steinbach (2009) qui a comparé, à travers des groupes de discussion et des entrevues individuelles, les visions différentes d'élèves québécois et d'élèves immigrants sur l'intégration socio-scolaire de ces derniers, reflète bien les problématiques entourant les interactions entre les groupes d'élèves. Dans cette étude, tous les élèves immigrants ont évoqué le sentiment d'isolement qu'ils éprouvent dans leur école, qui s'explique notamment par la crainte qu'ils ont de parler français devant les jeunes Québécois natifs, par peur du ridicule ou à cause d'hostilités survenues dans le passé avec les autres jeunes. En effet, le manque de connaissances en français fait partie des blocages à la socialisation (Steinbach et Lussier 2013).

Ces aspects rejoignent les expériences des jeunes interrogés. Par exemple, une jeune fille répondante associe son manque de connaissance du français à l'intimidation qu'elle a subie au secondaire, à un point tel qu'elle a arrêté de parler à ses camarades. Heureusement, elle a pu s'épanouir davantage en rencontrant des jeunes plus ouverts au CEGEP.

Le problème au secondaire c'était surtout la discrimination, les élèves me dérangeaient beaucoup, ils se moquaient de mon accent et c'est pour cela que je ne parlais pas. [...] Au CEGEP, je parlais un peu plus et j'ai pu me faire plus d'amis; tout le monde me disait que j'avais un accent très joli. (GB2, jeune fille de 20 ans)

L'étude de Steinbach (2009) illustre bien les visions divergentes de l'intégration des jeunes nouveaux arrivants. Les jeunes Québécois natifs interrogés désirent voir les élèves immigrants s'intégrer à la société québécoise, mais ils estiment que, pour ce faire, leurs camarades devraient effectuer davantage d'efforts pour « s'intégrer, se comporter et parler "comme nous autres" » (p. 141). Ils font également part d'une crainte de voir s'effacer la culture québécoise au profit de d'autres cultures, et distinguent leurs camarades québécois et les néocanadiens avec les termes « nous autres » et « eux autres ».

Cette dichotomie Nous/Eux présente chez les élèves québécois natifs peut s'expliquer par le fait que très peu de ces jeunes « semblaient conscientisés au fait que les élèves québécois partagent la responsabilité de cette séparation entre eux et les élèves immigrants » (Steinbach, 2009, p. 141). Ce manque de compétences en communication interculturelle chez les jeunes natifs s'illustre par la division, ponctuée de conflits et d'accrochages entre les deux groupes. Un exemple de manque de conscientisation est ressorti dans une des entrevues analysées, où une jeune subit encore de la xénophobie à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, et ce, trois ans après son arrivée au Québec. Cela peut même parfois restreindre l'usage de sa langue maternelle.

Je me sens bien ici parce qu'on a la possibilité de faire des études, mais à l'école je trouve qu'il y a beaucoup de racisme, on entend beaucoup dire « allez-y chez vous » « rentre chez toi » beaucoup des questions pourquoi nous sommes ici ; ils nous regardent mal, mais pas tout le monde. [...] Ils veulent toujours nous chicaner : si on est au parc et ils entendent qu'entre mes amis nous parlons en espagnol, ils commencent à nous dire des choses. Ils nous disent aussi que « c'est mieux de ne pas leur répondre parce que sinon on va rentrer chez nous. »
(CH2, jeune fille de 16 ans)

Ainsi, les relations entre les élèves québécois natifs et leurs camarades nouvellement arrivés de même que leurs perceptions des uns et des autres ne sont pas toujours des plus harmonieuses. En effet, les intervenants du CMQ ont également évoqué les conflits et les incompréhensions qui peuvent survenir entre élèves natifs et immigrants, et ils déplorent le manque de structure autour des activités communes aux élèves de classes différentes. Selon eux, un accompagnement serait nécessaire afin de dissiper le malaise entre les élèves et de faciliter la socialisation des jeunes immigrants et réfugiés. Ils associent également ce besoin d'accompagnement à un manque de support à la réussite éducative, qui passe notamment par des acquis affectifs et sociaux permettant la formation d'amitiés entre les élèves :

Il y a l'intégration pour que l'enfant arrive à suivre en classe, mais il y a aussi toute la dimension émotive qui vient avec l'enfant : le stress, la frustration au départ de ne pas pouvoir communiquer, la façon de communiquer, de se faire des amis, de jouer. Pour plusieurs enfants c'est nouveau, mais il y a peu qui est fait à ce niveau-là. (Intervenant du CMQ)

Étant donné qu'une partie des barrières à la socialisation des jeunes est reliée à la langue, des initiatives d'accompagnement pourraient être mises en place en tenant compte des modèles

d'intégration scolaire en matière d'apprentissage du français. En effet, tant les intervenants du CMQ que les recherches sur le sujet soulignent qu'il peut être particulièrement difficile de socialiser pour les élèves immigrants en classes d'accueil, les contacts entre ces derniers et les élèves du régulier étant souvent limités (Steinbach et Lussier 2013). C'est aussi le cas chez les réfugiés interrogés dans l'étude de la TCRI :

Ma fille [HS2] a fait la première phase [de francisation], mais elle a échoué. Pourquoi? Parce qu'elle n'échange pas avec les autres à l'école. Elle en souffre beaucoup. C'est la troisième école qu'elle fréquente. (HS1, mère de 42 ans)

Cependant, des initiatives favorisant les échanges entre les jeunes nouveaux arrivants et les autres élèves existent déjà dans certaines écoles. Ainsi, un des jeunes interrogés, GB3, a vécu une expérience de socialisation très positive au secondaire, notamment grâce à des « parrains », qui l'ont beaucoup aidé à se faire des amis, malgré la présence de cliques à l'école. De telles initiatives peuvent considérablement contribuer à l'intégration linguistique, scolaire et sociale des jeunes réfugiés.

2.7 L'engagement essentiel des acteurs scolaires et communautaires

Au cours du processus d'adaptation à la société québécoise que traversent les personnes réfugiées et immigrantes, plusieurs acteurs scolaires, communautaires ou autres créent un lien de confiance avec les nouveaux arrivants, les soutiennent dans leurs démarches et les encouragent à persévérer dans leurs aspirations. Dans certains textes de la revue de littérature, ces personnes sont appelées des « tuteurs de résilience ».

La notion de résilience a d'abord été utilisée pour comprendre la survie psychologique et somatique de personnes ayant vécu des situations extrêmes (ce qui s'applique aux personnes réfugiées répondantes), mais elle est également appliquée pour des questions en sciences humaines et sociales, telle que l'intégration des immigrants. Dans ce cas, la résilience réfère à la capacité d'adaptation des personnes (Terrisse & Larose 2001, cités par Gosselin-Gagné 2012). La résilience chez un jeune peut notamment se définir par une évolution dynamique et

complexe provenant 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 » (Gosselin-Gagné 2012).

Les tuteurs de résilience peuvent être incarnés par des proches, des connaissances lointaines ou ponctuelles, par des objets symboliques (parfois des possessions familiales, qui constituent également des vecteurs de transmission identitaire), ou des personnages héroïques mythiques ou légendaires d'un film ou d'un roman auxquels le jeune s'identifie. L'identification à ces personnes ou à ces objets provenant de plusieurs milieux peut insuffler au jeune le courage et la volonté de persévérer (Vatz-Laaroussi 2007, Gosselin-Gagné 2012).

Au niveau de la résilience scolaire, l'étude de Gosselin-Gagné sur des élèves allophones récemment immigrés révèle que les caractéristiques qui ont soutenu l'adaptation socio-scolaire des jeunes interrogés dans sa recherche dépendent à la fois de :

- l'élève (motivation scolaire et importance accordée aux études en général, volonté d'apprentissage du français);
- son environnement familial (intérêt porté par les parents à l'éducation de l'enfant, discours positif du parent quant à l'éducation);
- son environnement extra-familial (lieux de culte et espaces d'épanouissement socioculturel pour le jeune, organismes communautaires, adultes significatifs qui peuvent soutenir la résilience du jeune);
- et son vécu scolaire (enseignants engagés, disponibles, qui inspirent confiance et qui sont outillés, climat psychosocial positif en classe et à l'école). (2012)

Ces caractéristiques font écho à des facteurs de résilience ressortis dans les entrevues et dans les échanges avec les intervenants de terrain. Ainsi, dans les pages suivantes, nous examinerons particulièrement comment l'engagement des acteurs scolaires et informels (voisins, famille, amis, communauté religieuse, etc.), et celui des organismes communautaires et des interprètes peuvent aider le jeune à persévérer dans son cheminement scolaire, et

comment ils peuvent faciliter l'intégration des familles réfugiées et immigrantes dans la société québécoise, et ce malgré divers obstacles.

2.7.1 Des acteurs scolaires qui font la différence

Si les acteurs scolaires jouent un rôle majeur dans l'intégration scolaire de tous les élèves de l'école, ils deviennent d'autant plus importants dans le processus de cheminement scolaire des élèves réfugiés et immigrants (TCRI 2014a, Vatz-Laaroussi 2006). Leur accessibilité pour ces élèves, leur ouverture aux différentes cultures, leur compréhension du parcours (scolaire et personnel) de chacun et leur écoute des besoins spécifiques de ces élèves permettent d'établir un lien de confiance et de faciliter l'intégration dans l'école mais aussi dans la société d'accueil pour les élèves réfugiés et leurs familles. Ces enseignants, conseillers, psychopédagogues, etc., peuvent ainsi se transformer en tuteurs de résilience. Ces personnes peuvent également aider à l'intégration scolaire de ces jeunes, notamment au développement d'un sentiment d'appartenance des élèves à leur école. Les entrevues révèlent d'ailleurs le rôle souvent indispensable des professeurs dans l'accueil des élèves, l'apprentissage des matières scolaires, et en particulier dans l'apprentissage du français :

Les professeurs ont été toujours disponibles lorsque j'avais besoin d'un peu plus d'explication. La professeure de français par exemple, j'avais un peu plus de problèmes avec le français écrit et elle prenait son temps pour m'expliquer pourquoi j'avais eu des erreurs. (GB3, jeune homme de 19 ans)

En plus des professeurs, la présence de programmes adaptés, de services et de personnes-ressources peuvent faire office de facteur de résilience (Larose et al. 2004, cités dans Gosselin-Gagné 2012). Ces ressources sont d'autant plus pertinentes pour les nouveaux arrivants; toute migration (pour un immigrant, comme pour un réfugié) entraîne une forme de traumatisme lié à des pertes et des changements, plus ou moins important selon le parcours (Vatz-Laaroussi 2007). Les réfugiés ont vécu les situations parmi les plus traumatisantes dans leur pays d'origine, durant leur fuite ou dans un camp de réfugiés ; sur les 17 répondants, neuf ont été menacés par des membres de groupes armés (guérilla), et huit ont vécu des situations de

guerre. Deux des jeunes interrogés (GB2 et GB3) ont d'ailleurs été témoins de l'assassinat de leur père.

Certains réfugiés nécessitent donc un soutien psychosocial, et celui que peuvent leur apporter l'école et son personnel est non-négligeable. Pour l'une des répondantes, par exemple, la psychopédagogue et la directrice de l'école ont été non seulement des tuteurs de résilience exceptionnels, mais ont aussi permis aux parents de la jeune fille de mieux comprendre ses problèmes de santé.

[L]a psychopédagogue de l'école, c'est avec elle que je parle et à qui je raconte les choses qui se passent dans ma vie. [...] Je dois prendre toujours des médicaments et maintenant on a commencé à faire certains exercices de respiration pendant la crise; elle m'aide à apprendre à la contrôler. En Colombie, j'avais commencé à avoir des problèmes surtout des crises d'anxiété, mais ici, j'ai commencé à avoir des crises de panique. Je pense qu'avant je pouvais mieux les contrôler mais pas maintenant. Il est difficile de penser au moment de la crise. Mais maintenant avec l'aide d'autres professionnelles, elles [psychopédagogue et directrice de l'école] m'aident en m'apprenant comment respirer et me comporter... à me préparer. Aussi, elles travaillent avec mes parents, pour leur expliquer que ce n'est pas dangereux, que je ne vais tuer personne, mais ils sont quand même préoccupés. Je me sens mieux maintenant. [...] Des changements émotifs sans raison. Je ne peux pas me concentrer facilement dans les études; c'est pour cela que je ne voulais pas continuer les études. Il y avait aussi beaucoup d'absences. La directrice de l'école m'a conseillée de ne pas abandonner et de mieux me faire suivre et c'est la chose qu'on fait jusqu'à maintenant. » (je souligne)
(DM, jeune fille de 18 ans)

Ces ressources sont d'autant plus importantes qu'elles permettraient d'accélérer l'adaptation des jeunes (TCRI 2011). Cependant, les élèves de certaines classes d'accueil n'ont trop souvent « pas accès aux ressources spécialisées de l'école (psychopédagogues, orthophonistes, travailleurs sociaux, etc.) », selon une étude de la TCRI (2011, 31). Pourtant, selon la Loi sur l'instruction publique, tous les élèves ont droit aux services complémentaires et particuliers offerts par leur commission scolaire (*Ibid.*).

À l'inverse de ces exemples de tuteurs de résilience, une fermeture et une intolérance de la part d'acteurs scolaires peuvent altérer le cours du processus d'intégration, en se transformant en facteurs de risque plutôt qu'en vecteurs de protection. Par exemple, le jeune GM2 a connu une situation problématique avec l'un de ses professeurs (voir p. 48), mais il a également reçu l'aide d'un autre enseignant, qui a joué le rôle d'un tuteur de résilience en le rassurant sur ses compétences et ses capacités.

Par ailleurs, les intervenants du CMQ ont indiqué à plusieurs reprises une certaine déresponsabilisation des professeurs, de l'école et de la société en général. Par exemple, les intervenants disent que certains professeurs du régulier ne désirent pas « faire des ponts » pour que les enfants immigrants et réfugiés puissent quitter les classes d'accueil et bien intégrer les leurs. Ainsi l'élève nouvellement arrivé n'est pas toujours le bienvenu dans les classes régulières. Les intervenants estiment que des mesures obligatoires devraient être mises en place, car l'intégration scolaire des enfants nouveaux arrivants « demande d'aller au-delà de la bonne volonté; il faudrait carrément des règles dans les institutions ». En outre, selon plusieurs auteurs, ce serait le rôle de l'institution scolaire en elle-même que de favoriser un climat social promouvant le développement « d'un sentiment d'appartenance et d'engagement parmi les élèves, au lieu [que les élèves immigrants] s'y sent[ent] aliénés et étrangers » (Gosselin-Gagné 2012).

2.7.2 Voisins, amis, famille et autres acteurs de résilience

En plus des acteurs scolaires et des acteurs communautaires (dont nous parlerons dans la prochaine sous-section), plusieurs autres acteurs jouent également un rôle de soutien non-négligeable dans le processus migratoire des répondants réfugiés et immigrants en général. Ces acteurs non-institutionnels aident les nouveaux arrivants à construire leur propre réseau de soutien informel dès les premiers mois de leur établissement au Québec.

Ainsi, au cours des entretiens, plusieurs parents interrogés expriment leurs croyances religieuses, ou évoquent leur communauté religieuse qui les aide dans leur intégration. La foi peut être un vecteur de protection et de résilience tout au long du parcours migratoire, et les communautés religieuses sont à la fois une source d'entraide et possiblement de rencontre avec

la communauté d'origine. Ce point d'appui clé a également été relevé dans certains textes sur les réfugiés (Rousseau 2005).

La présence de voisins et d'amis dans la vie des jeunes a été également mentionnée à plusieurs reprises dans les entrevues. Ces amis et acteurs sont d'autant plus importants que certains des parents font part d'une absence ou d'une rareté de relations d'amitiés extra-familiales qui leur permettraient de se confier et de se sentir moins isolés.

Par ailleurs, la famille et les amis du pays d'origine ou des pays tiers sont souvent cités comme étant présents au cours du processus migratoire des répondants, même si ce lien est parfois rompu au cours de la migration. Les liens avec la famille élargie, ainsi qu'avec les connaissances et les amis restés dans le pays d'origine, constituent une courroie de transmission de l'histoire familiale, nationale et ethnique du pays d'origine, ce qui contribue au processus de résilience des réfugiés (Vatz-Laaroussi 2007).

2.7.3 L'importance des organismes communautaires, à l'école et à l'extérieur

Les organismes communautaires mandatés par le MIDI dans chaque région d'accueil ont pour rôle d'assurer l'accueil à l'arrivée des réfugiés, notamment l'inscription à l'école des enfants et la recherche de logement adéquat. L'impact de leur aide transparaît chez tous les répondants.

(Y a-t-il des personnes à qui vous pouvez vous confier, parler de ce qui vous arrive?)
Avec les membres de ma famille et les gens d'ici de [l'organisme]. Les gens de [l'organisme] nous aident depuis le début, si nous avons besoin de quelque chose, nous venons ici. (HS2, jeune fille de 18 ans)

Pour certains immigrants et réfugiés, « un adulte extérieur à la dynamique familiale jouant le rôle de médiateur culturel, en les aidant à découvrir les us et les coutumes de leur culture d'accueil, peut être un important facteur de résilience » (Gosselin-Gagné 2012). Les organismes communautaires peuvent aussi servir de canaux légitimes de représentation des réfugiés marginalisés, les aider à faire entendre leurs voix et à faire valoir leurs droits.

De plus, ils peuvent parfois intervenir pour faciliter la communication entre les familles et l'école. Vatz-Laaroussi, Rachédi et Kanouté ont d'ailleurs identifié plusieurs modèles de collaboration école-familles existant au Québec, et l'un d'entre eux, le modèle de collaboration avec espace de médiation, correspond aux rôles que peuvent jouer les organismes communautaires : « assurer la médiation, établir des ponts, permettre la circulation des informations » entre l'institution scolaire et les familles réfugiées et immigrantes (Vatz-Laaroussi Rachédi et Kanouté 2008).

Un plus grand partage des connaissances entre les acteurs viendrait d'ailleurs clarifier les diverses problématiques auxquelles les familles font face et faciliter la coordination entre les milieux pour l'intervenant communautaire (Guilbert 2003, TCRI 2013a). Par exemple, les intervenants du CMQ rapportent qu'ils doivent parfois attendre que les professeurs leur fournissent les documents et informations pour qu'ils les relaient aux parents, et cela affecte leur suivi auprès des familles.

Ainsi, malgré la présence de ces ressources très utiles à l'intégration scolaire des jeunes nouveaux arrivants et de leur famille dans le système scolaire québécois, elles ne sont pas toujours disponibles. Cette situation ressort particulièrement dans les entrevues, où, bien que la majorité des répondants mentionnent l'aide d'un organisme communautaire pour l'inscription des enfants à l'école, et parfois même pour l'accueil des enfants lors de leur rentrée, il y a peu de mention d'agents accompagnateurs scolaires présents pendant l'année scolaire. On peut ainsi supposer que les organismes communautaires soient surchargés et ne puissent pas leur expliquer plus minutieusement le fonctionnement du système québécois. Car, selon les propos rapportés précédemment dans cette section de l'essai, plusieurs de ces familles auraient eu besoin d'interprètes ou d'explications pour entretenir de plus fortes relations avec l'école de leurs enfants.

Par rapport à cette problématique, les discussions avec les intervenants du CMQ jettent également la lumière sur l'influence du roulement du personnel sur l'efficacité des interventions. En effet, ces intervenants sont employés à contrat par plusieurs bailleurs de fond, et ne savent pas toujours d'avance si leur contrat sera renouvelé ou non. Cette incertitude rend difficile les suivis avec les familles et avec les projets qu'ils coordonnent. De plus, malgré des tâches plus

spécifiques selon les intervenants (scolaires ou communautaires), ces derniers manquent souvent de temps pour faire un travail de fond au niveau de la prévention et de la sensibilisation; la majorité de leur horaire est occupé par l'intervention.

Par ailleurs, au niveau des services d'interprétariat, dont nous avons évoqué l'importance dans le cadre des relations école-familles et des communications entre les différentes administrations et services et les nouveaux arrivants (p.28), certains parents répondants ont évoqué des problèmes quant à l'accessibilité des interprètes.

Les intervenants du CMQ ont également mentionné des problématiques quand à l'interprétariat, tant du côté communautaire que du côté scolaire.

Selon les intervenants, dans plusieurs situations les immigrants et les réfugiés ne savent pas qu'ils ont droit à des services d'interprétariat. Par exemple, le réseau de la santé et des services sociaux a la responsabilité d'adapter ses services au contexte linguistique et culturel des patients ou clients, et doit aussi favoriser, compte tenu des ressources disponibles, l'accessibilité à des services de santé et des services sociaux dans leur langue, pour les personnes des différentes communautés culturelles du Québec⁷.

Du côté de l'école, des allocations du MELS sont aussi prévues pour subvenir aux besoins d'intégration scolaire des élèves immigrants, et peuvent être utilisées pour des services d'interprétariat. Les intervenants mentionnent également que les institutions et les écoles tentent parfois d'éviter à faire affaire avec des interprètes par souci d'économie.

Enfin, les intervenants considèrent qu'une relation de confiance doit pouvoir être établie entre l'interprète et l'interprété. Lorsque ces derniers font partie d'une même communauté immigrante, il est notamment essentiel de pouvoir assurer la confidentialité des paroles traduites.

Toutefois, le projet de cadre national de référence en matière d'interprétariat reconnaît que ces services connaissent des besoins d'harmonisation, d'équité et d'accessibilité, besoins d'autant plus importants que les demandes ne cessent de croître dans toutes les régions québécoises, notamment à cause de la politique provinciale de régionalisation de l'immigration (TCRI 2014a). Ainsi, ce projet actuellement en cours vise à améliorer l'offre de services actuelle en

⁷ Selon l'article 15 de la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS).

interprétariat afin de répondre aux besoins particuliers des personnes réfugiées prises en charge par l'État accueillies dans la province et à permettre à l'ensemble des personnes ayant besoin de tels services d'en bénéficier, et ce, dans toutes les régions.

2.7.4 Malaise récurrent chez les acteurs scolaires et de la santé et des services sociaux

Enfin, un problème récurrent que tous les intervenants – scolaires et communautaires – subissent régulièrement est le malaise du personnel de l'école et des institutions de santé et de services sociaux. « Au lieu d'affronter leurs peurs, leur inconfort, ils passent par le CMQ », a déclaré un des intervenants lors des discussions. Les intervenants disent même se sentir parfois placés en position d'experts. Pourtant, certaines des situations pour lesquelles les intervenants scolaires sont appelés à l'école relèvent davantage d'une expertise scolaire plutôt que d'une expertise interculturelle. Le personnel scolaire aurait parfois du mal à départager l'interculturel du scolaire, notamment à cause de leur malaise vis-à-vis les questions interculturelles.

Les intervenants communautaires interculturels du CMQ, dont le travail se fait davantage avec les parents et les grands-parents immigrants et réfugiés plutôt qu'avec leurs enfants, constatent le même malaise avec certains employés québécois des domaines de la santé et des services sociaux, notamment avec les travailleurs sociaux. Ils trouvent donc qu'il reste beaucoup de formation à donner pour mieux les sensibiliser.

2.8 Perspectives: faits saillants et recommandations

Au terme de ce projet, nous pouvons conclure que les entrevues, les échanges avec des intervenants de terrain et la revue de littérature ont permis de confirmer et de mieux cerner les impacts de la maîtrise du français, l'évaluation des acquis, les structures d'accueil, les acteurs et les ressources scolaires et externes, les relations des jeunes avec leurs pairs et les perceptions des parents envers le système scolaire québécois. Cependant, bien d'autres facteurs peuvent influencer la réussite scolaire de ces jeunes nouveaux arrivants. Je ne me suis concentrée que

sur cinq groupes de facteurs, mais les chocs culturels, la déstabilisation des parents quant à la transformation des rôles familiaux, la précarité financière, la déqualification professionnelle et plusieurs autres éléments jouant un rôle dans la dynamique familiale – et donc dans l’environnement de l’élève – n’ont été qu’effleurés dans cette analyse non-exhaustive.

Parmi les facteurs les plus percutants que la recherche a permis de faire ressortir, l’environnement positif et cohérent qu’amènent les familles réfugiées répondantes est particulièrement important pour aider les jeunes à construire leur résilience scolaire et personnelle. Malgré leur situation parfois en marge, ces familles font preuve de résilience tout au long de leur processus d’intégration, ce qui ouvre la voie aux diverses initiatives nécessaires à leur sortie de la marginalisation, et ainsi vers leur épanouissement dans la société québécoise.

Par ailleurs, les discussions avec les intervenants du CMQ, ont permis non seulement de confirmer certains facteurs d’influence à l’intégration et à la réussite scolaire déjà relevés, mais elles ont également fait ressortir certains facteurs institutionnels propres à la réalité du terrain (organisation des cours de francisation selon la volonté des enseignants, réticence de la part des écoles et des institutions dans un but d’économie, roulement du personnel chez les intervenants). Plus important encore, le besoin du milieu scolaire de se décentrer du modèle traditionnel de collaboration école-familles, qui laisse l’école dicter les conditions de participation des parents dans la vie scolaire, est soulevé à travers les échanges avec les travailleurs de terrain.

Parmi les perspectives d’avenir qui seraient souhaitables, j’aimerais souligner les besoins de formations continues sur l’interculturel, qui bénéficieraient à tous les acteurs impliqués dans l’intégration scolaire et sociétale des familles réfugiées (acteurs scolaires, communautaires, de la santé et des services sociaux, etc.), d’éducation interculturelle dans les écoles, de concertation entre les différents acteurs, et de reconnaissance des stratégies familiales déjà en place.

3. ACTIVITÉS DE TRANSFERT ET DE MOBILISATION

Dans cette avant-dernière section sont présentées les activités de transfert scientifique, ainsi que l'activité de mobilisation et de transfert dans un milieu de pratique.

3.1 Activités de transfert scientifique

J'ai eu la chance de pouvoir effectuer deux activités de transfert scientifique de natures différentes. La première est la co-rédaction d'un chapitre de livre, et la deuxième, une présentation à un colloque étudiant.

3.1.1 Collaboration à la rédaction d'un chapitre pour ouvrage collectif

L'activité de transfert dirigé dans le milieu académique qui était prévue depuis l'entente de stage était la collaboration (avec Sylvie Guyon, coordonatrice du volet Jeunes de la TCRI) à la rédaction d'un chapitre pour un ouvrage collectif de l'Équipe de recherche et d'action en santé mentale et culture (ERASME), un groupe de praticiens-chercheurs. Le thème du livre, tel que décidé lors d'une réunion d'équipe du 8 novembre 2013 à laquelle j'ai assisté, se trouve à être « Penser l'exercice de la citoyenneté à partir des marges ». L'objectif de cet ouvrage est de mettre en parallèle la théorie de la marginalisation et différentes problématiques sociales afin de mieux allier théorie et pratiques citoyennes.

Plusieurs orientations ont été proposées et discutées en ce qui a trait au chapitre concerné par le projet de stage, autant par ERASME que par la superviseure de stage : le remaniement identitaire et la subjectivation des jeunes réfugiés, l'éducation interculturelle et la participation citoyenne, et enfin le rôle des politiques éducatives et des modèles d'intégration scolaire dans la réussite scolaire des élèves réfugiés et immigrants. Enfin, en février 2014, en tenant compte des divers aspects que l'analyse amenait et du thème général de l'ouvrage, il a été décidé que le chapitre porterait sur l'intégration et la marginalisation des jeunes réfugiés au sein du système scolaire québécois. Le chapitre s'intitule « Intégration et marginalisation au sein du système scolaire québécois. Perspectives des jeunes réfugiés et de leurs familles. ». Il reprend les résultats de l'analyse préliminaire (c'est-à-dire l'analyse des entrevues combinée avec la revue

de littérature) et tente d'y intégrer la théorie sur la marginalisation. J'étais responsable de la partie du chapitre portant sur la présentation des résultats empiriques et j'ai également contribué à développer et intégrer partiellement le cadre théorique portant sur la marginalisation.

Étant donné les nombreux facteurs qu'a fait ressortir l'analyse et les multiples facettes de chacun des facteurs, l'objectif de rédaction du chapitre (8000 mots), a été dépassé ; la première version du chapitre approuvée par la superviseure de stage faisait près de 20 000 mots excluant la bibliographie (ainsi, pour des raisons d'espace, la première version du chapitre ne sera pas mise en annexe du présent essai). Sur la suggestion de la superviseure de stage, il a été convenu que Lorraine Guay, du comité de lecture de l'ouvrage collectif, examine le chapitre à la lumière de sa vision éditoriale et nous revienne sur un ou des angle(s) plus précis à aborder. Lors de la rédaction de cet essai, aucun commentaire ne nous avait été communiqué. Par ailleurs, la publication de l'ouvrage, qui devait tout d'abord s'effectuer à l'été 2014, a été reportée une première fois à l'année 2015, puis à l'année 2016, à une date qui demeure indéterminée au moment de la rédaction de cet essai.

Ce transfert en milieu scientifique s'effectue donc un peu tardivement, et nécessitera probablement plus d'heures que prévues pour la révision, voire la restructuration de la première version du chapitre. Je pense qu'il y a eu un effet d'entraînement quant à la rédaction ; à force de vouloir intégrer le plus d'éléments possible, de vouloir être sûre de couvrir tous les aspects en profondeur, ce premier jet est beaucoup trop long. De plus, le temps m'a manqué pour mieux consolider et intégrer le cadre théorique qui, idéalement, aurait été décidé avant que la rédaction ne commence vraiment, car il était plus ardu d'intégrer le concept de marginalisation à un texte qui avait déjà sa structure propre.

Cependant, le texte a servi de base pour la rédaction de la deuxième partie de cet essai, et pourra également assurer les prémices pour de futurs articles (scientifiques ou non) aussi basés sur cette analyse. Des discussions ont d'ailleurs eu lieu à ce sujet avec la superviseure de stage, et il y aurait des possibilités à ce que je rédige un article pour la revue *Vivre ensemble* du Centre Justice et Foi, ou à ce qu'une soumission d'un article co-écrit soit envoyé à la revue *Diversité canadienne/Canadian Diversity* ou à *Thèmes canadiens/Canadian Issues*. En somme, la rédaction de ce chapitre fut un très bon exercice formateur dans mon apprentissage de la rédaction scientifique. En revanche, comme il n'a pas encore été publié, il est difficile d'évaluer l'impact qu'il pourrait avoir auprès de son lectorat.

3.1.2 Présentation au colloque étudiant du CEETUM

Malgré une première activité de transfert en milieu scientifique qui a été en quelque sorte ajournée, une autre activité de transfert scientifique s'est effectuée grâce à l'occasion que présentait le colloque étudiant du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), qui s'est déroulé en mars 2014. Le 21 mars, soit trois jours avant l'activité de mobilisation (présentée à la page suivante), j'ai pu participer à un atelier sur les approches de la diversité en milieu scolaire animé par Maryse Potvin, qui a elle-même effectué de nombreux travaux portant sur les rapports interethniques, notamment sur l'expérience sociale des jeunes issus de l'immigration, les trajectoires scolaires et l'éducation inclusive, interculturelle et antiraciste. En tout, sept présentations ont eu lieu au courant de cet atelier, devant un public d'une bonne vingtaine de personnes.

Le temps alloué pour la présentation du CEETUM était de 20 minutes, avec une période de questions d'environ cinq minutes maximum, ce qui est un format académique assez standard. Cependant, le temps m'a un peu manqué pour cet exposé, mais j'ai tout de même réussi à passer à travers tout le contenu du *powerpoint*⁸. Par la suite, il y eut trois questions seulement, ce qui, je pense, s'explique en partie par le peu de terrain effectué dans le projet (comparativement aux autres projets académiques présentés) :

a) *Comment les répondants ont-ils été recrutés?* Par le biais des organismes communautaires qui sont responsables de l'accueil des réfugiés pris en charge par l'État, et qui sont également membres de la TCRI.

b) *La présentation a indiqué que le taux de diplomation est plus bas chez les jeunes immigrants et réfugiés arrivés au secondaire; est-ce que c'est le cas de plusieurs jeunes répondants?* Certains, oui; surtout ceux arrivés plus tard, vers 16 ans ou après. Mais certains jeunes ont tout de même effectué un parcours de réussite admirable.

⁸ Les *powerpoints* de mes présentations au CEETUM et au CMQ (activité de mobilisation présentée à partir de la page suivante), sont pratiquement identiques, aussi les lecteurs peuvent se fier au *powerpoint* de la présentation au CMQ en annexe (voir l'annexe 3), pour avoir une idée du contenu de la présentation du CEETUM.

c) (Question de Maryse Potvin) Est-ce que les jeunes répondants avaient été placés plus au secondaire ou plus en formation générale aux adultes (FGA) à leur arrivée? La plupart des jeunes sont d'abord passés par le secondaire, trois d'entre eux ont été en FGA.

Commentaire : Pour aborder plus de nuances, ce serait intéressant de jeter un coup d'œil à une étude qu'elle a coordonnée et qui porte entre autres sur les trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes (Potvin et Leclercq, 2010).

Cet événement m'a également permis de réseauter avec d'autres étudiants universitaires travaillant sur des thèmes similaires à mon projet de stage. De plus, le stress occasionné par cette première présentation des résultats m'a permis de développer une meilleure technique et ainsi de mieux me préparer à l'exposé donné au CMQ, que nous verrons dans les prochaines pages.

3.2 Activité de mobilisation et de transfert dans le milieu de stage

À la suite d'une première version de l'analyse qualitative, une discussion avec ma superviseure de stage a permis de finaliser la préparation d'une activité de transfert en milieu de pratique dans le but de présenter les résultats préliminaires du projet (issus de la revue de littérature et de l'analyse des entrevues). Avant le début du stage, il avait été suggéré que l'activité se tiendrait lors de la Rencontre des intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI), d'abord prévue vers la fin novembre 2013. Outre le fait que la rencontre des ICSI se soit tenue plus tard, soit le 27 février 2014, son thème, « La collaboration, une clé pour le développement du potentiel des jeunes réfugiés et immigrants », ne concordait pas bien avec celui du projet de stage. Il a ainsi été décidé que l'activité de transfert s'effectuerait plutôt au sein de l'un des organismes membres de la TCRI. À la suite d'une réunion du Comité organisateur de la rencontre des ICSI, dont je faisais partie, j'ai brièvement présenté le projet de stage et mon intention de le présenter à un organisme communautaire. Mme Liliana Hernandez, coordonatrice des services de proximité au Centre Multiethnique de Québec (CMQ), a alors manifesté son intérêt pour que l'activité se tienne dans leur organisme.

Ma présentation des résultats a donc eu lieu au CMQ le 24 mars 2014. D'une durée d'environ 35 minutes et s'étalant sur une quinzaine de diapositives, elle a été suivie par une période de questions et de discussions de près d'une heure. Elle rassemblait neuf intervenants de terrain, la coordonatrice Liliana Hernandez, ainsi que ma directrice de maîtrise, Nicole Gallant. Pour mes interlocuteurs du CMQ, ma présentation a permis de confirmer leurs impressions sur certaines problématiques liées à l'intégration scolaire des jeunes réfugiés, de comparer leurs expériences à celles de réfugiés de d'autres régions et d'engager des discussions sur ces problématiques.

Dans l'après-midi suivant ma présentation, j'ai également eu la chance de discuter avec quatre intervenants (deux du milieu scolaire et deux du milieu communautaire), au sujet des facteurs d'influence de la réussite scolaire et de l'intégration en général. Les fruits de ces échanges fructueux ont été intégrés dans la deuxième partie de l'essai.

Ces discussions ont permis de confirmer certains facteurs d'influence à l'intégration et à la réussite scolaire déjà relevés, tels que l'importance de l'engagement des acteurs concernés, la difficulté d'effectuer une évaluation scolaire juste, la socialisation entre les élèves natifs et nouveaux arrivants, etc. Mais ces échanges ont également fait ressortir certains facteurs institutionnels propres à la réalité du terrain : une organisation des cours de francisation selon la volonté des enseignants, une certaine réticence de la part des écoles et des institutions dans le but de faire des « économies de bout de chandelle », et enfin un roulement du personnel chez les intervenants eux-mêmes, ce qui complique le suivi de l'intégration des familles réfugiées et immigrantes. Enfin, le besoin du milieu scolaire de se décentrer du modèle traditionnel de collaboration école-familles a été soulevé à travers toutes les discussions.

Ces commentaires et échanges ont été recueillis alors que les deux activités de transfert scientifique avaient déjà été complétées (dans le cas de ma présentation au colloque du CEETUM) ou entamées (dans le cas de la rédaction du chapitre de livre pour ERASME). Ainsi, ils n'ont pas encore été intégrés à aucun document outre cet essai. Le rôle de mobilisation que cette activité devait amener tarde donc à s'effectuer. Les résultats complets du projet (donc incluant les perceptions des intervenants du CMQ) n'ont d'ailleurs été présentés qu'en décembre 2014, au séminaire de l'EDIQ (l'équipe de recherche en partenariat sur la diversité

culturelle et l'immigration dans la région de Québec) « Construire ensemble dans la diversité, un jardin à cultiver ». Cependant, je prévois intégrer les fruits de ces discussions dans un prochain texte, tel un article scientifique ou autre. De plus, il n'est pas du tout exclu que ces données puissent servir à compléter le chapitre d'ERASME, du moins si cela correspond aux angles choisis par le comité éditorial.

En conclusion, les activités de mobilisation et de transfert ont été des exercices formateurs à la fois en matière d'écriture scientifique et de présentations devant public. Si les discussions menées au CMQ ont tout particulièrement permis de faire ressortir de nouvelles facettes à la problématique, les activités de transfert scientifique effectuées dans le cadre de ma maîtrise n'ont pas eu une contribution aussi importante sur le plan du contenu du projet même. Il va sans dire que ce n'est pas le cas pour tous les transferts académiques, et que ce genre d'activités de transfert contribue toujours à la circulation des savoirs dans les sphères pratiques et académiques. La présentation au séminaire de l'EDIQ montre d'ailleurs que le transfert des connaissances se poursuit même après les délais du stage.

Je pense que ces activités de transfert constituent une première étape vers des activités plus mobilisatrices que celle du CMQ; comme nous le verrons dans la prochaine et dernière section, la mobilisation requiert diverses qualités, que j'ai pu commencer à acquérir grâce à mon expérience de stage, mais elle nécessite également une préparation plus importante et des objectifs plus spécifiques que ceux du projet de stage. Je pense que les activités réalisées constituaient néanmoins un premier pas de cette recherche vers l'action.

4. BILANS ET RÉFLEXIONS

Dans cette dernière partie de l'essai, j'effectue un bilan critique de l'expérience de stage, et j'élabore une réflexion sur la mobilisation des connaissances et sur le rôle et le travail de l'agent d'interface, notamment à partir des analyses et observations effectuées pendant le stage.

4.1 Bilan du stage

Mon expérience de stage s'est déroulée en général de manière extrêmement positive. Ce fut un parcours assez autonome pour laisser de la place à mes questionnements et évoluer à mon propre rythme, et pourtant assez encadré pour m'offrir le support dont j'avais besoin.

En plus du thème spécifique de l'intégration scolaire des jeunes réfugiés, les formations offertes par le milieu de stage m'ont permis d'apprendre les particularités du rôle des intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI) et les méandres du développement identitaire des jeunes réfugiés et immigrants ; elles m'ont fait découvrir l'ampleur du choc culturel et des caractéristiques de la structure de la protection de la jeunesse ; enfin, elles m'ont donné la chance d'écouter et de participer à des discussions réunissant des acteurs de différents milieux autour d'une même problématique. Ma participation à deux grands événements de la TCRI (la Rencontre nationale des ICSI et le Forum sur l'intégration des réfugiés) m'ont même permis d'animer certains de ces groupes de discussion.

Par ailleurs, je remarque que la formation continue joue un rôle d'importance dans la mission de la TCRI; selon mes observations, les acteurs des différents milieux rejoints par l'organisation changent, évoluent, et les formations sont toujours indispensables pour amener des nouveaux points de vue et de nouvelles idées sur les sujets discutés. De plus, les animateurs de ces formations sont généralement des travailleurs ou d'anciens travailleurs de terrain, ce qui peut faciliter la circulation d'idées avec les participants des formations.

Mon projet de stage m'a également permis d'approfondir mes connaissances sur l'intégration et la réussite scolaire, mais aussi de développer énormément mes capacités méthodologiques.

Après plusieurs essais et erreurs, et quelques discussions avec ma superviseuse de stage, j'ai pu élaborer un processus méthodologique itératif entre les données d'entrevues et la théorie (revue de littérature scientifique et littérature grise). Plutôt que de me concentrer sur ces deux aspects en même temps, des passages réguliers entre l'un et l'autre m'ont permis de mieux les intégrer dans le texte. Les observations de stage sont également venues compléter l'analyse.

Peu de contraintes et de difficultés ont été rencontrées pendant le stage. Un obstacle personnel a été ma volonté de me plonger un peu trop vite dans le projet de stage, alors qu'il était essentiel de prendre le temps de me familiariser avec le milieu. En effet, malgré des lectures préparatoires, j'étais très peu familière avec le milieu de stage, d'autant plus qu'il s'agit d'un milieu assez vaste ; en raison du rôle de passerelle de la TCRI (voir la section 4.2.2), plusieurs acteurs de différents domaines interagissent par l'organisme.

Par ailleurs, et malgré la présence de cette multitude d'acteurs, cette expérience ne m'a pas permis de travailler directement avec des réfugiés comme je l'aurais souhaité. Cependant, le stage m'a permis de réseauter avec énormément d'acteurs et, à la fin de mon stage, j'ai pu facilement entrer à l'organisme d'aide aux immigrants la Maisonnée en tant que bénévole, où j'ai été en contact avec de jeunes réfugiés par leur volet soutien scolaire.

Je pense que mon réseautage n'aurait pas pu se faire aussi efficacement si j'étais restée moins longtemps à la TCRI. En effet, le fait d'avoir effectué mon stage à temps partiel sur une plus longue période que les huit semaines à temps plein prévues par le programme a permis :

- une meilleure insertion dans le milieu ;
- une meilleure connaissance et compréhension des différents acteurs, des problématiques du domaine et du rôle de la TCRI ;
- et l'établissement d'une relation de confiance avec les différents acteurs, autant les membres de l'équipe de la TCRI que les intervenants présents lors des formations et événements auxquels j'ai eu la chance d'assister et de participer.

4.2 Réflexion sur la mobilisation des connaissances et le rôle d'agent d'interface

4.2.1 La mobilisation des connaissances, ou créer un dialogue entre la recherche et l'action

Cette expérience de stage s'est inscrite dans le cadre du programme de maîtrise « Pratiques de recherche et action publique », qui vise à préparer les étudiants à assumer divers rôles liés à l'interface entre la recherche en sciences sociales et l'action, et à devenir des professionnels de la mobilisation des connaissances.

La mobilisation des connaissances peut être définie comme le moyen de « transformer les connaissances en actions concrètes dans l'intérêt du plus grand nombre d'acteurs possible » (CRSH, cité dans Fitzpatrick 2008). Ce faisant, la mobilisation des connaissances vise à créer un dialogue aussi constructif et efficace que possible entre les acteurs de différents horizons autour de projets de recherche conjoints (Lévesque 2012).

En outre, le processus de mobilisation prend en considération les contextes dans lesquels les acteurs évoluent et où les recherches prennent place, ce qui permet ainsi une meilleure compréhension des enjeux pour ces acteurs et une plus grande objectivité dans la prise de décisions quant aux politiques publiques, à la pratique professionnelle et aux programmes sociaux (Réseau Impact Recherche 2014).

Si l'étude de la mobilisation des connaissances est relativement nouvelle, plusieurs termes désignent déjà l'interaction entre la production de savoirs et leurs applications : entre autres, «transfert des connaissances», «valorisation de la recherche», «application des connaissances», «échange de connaissances» en français, et *knowledge mobilization*, *knowledge translation*, *knowledge transfer*, *knowledge exchange*, *research utilization*, *implementation* et *dissemination* en anglais (Graham, 2006, dans Ellisalde et Renaud, 2010 ; Canadian Knowledge Mobilization Forum Report, 2013). Il est à noter qu'une grande partie de la documentation canadienne portant sur la mobilisation de connaissances est en anglais, et que la plupart des regroupements canadiens de spécialistes sur le sujet sont situés dans le Canada anglophone : Institute for Knowledge Mobilization (Institut pour la mobilisation des

connaissances), Research Impact (Réseau Impact Recherche), etc.

S'il existe des nuances entre ces formules, plusieurs d'entre elles réfèrent à des procédés incluant du partenariat, de la collaboration, et parfois même de la recherche-action. Dans cette spirale d'expressions, il est parfois difficile de savoir ce qui distingue la mobilisation des connaissances des autres formulations. Dans un article de Gallant portant sur les pratiques de partenariat et de collaboration dans la société civile au Québec (2013), il est d'ailleurs intéressant de constater que les principales conditions nécessaires au succès de partenariats locaux sont les mêmes que pour assurer la réussite de la mobilisation des connaissances :

- Un développement collectif des priorités et des objectifs du partenariat dès les premières étapes de planification ;
- Une bonne entente entre les divers acteurs impliqués afin d'établir une vision commune des objectifs de leur collaboration ;
- La participation d'une diversité d'acteurs intersectoriels, par exemple afin de mieux coordonner les services au niveau local.

Par ailleurs, on trouve certains textes qui mettent l'accent sur la place centrale de la recherche et sur l'engagement nécessaire des chercheurs dans le processus de mobilisation des connaissances. En effet, selon plusieurs études de cas explorées lors du Forum canadien de mobilisation des connaissances de 2013 (Canadian Knowledge Mobilization Forum Report 2013), ce sont davantage les chercheurs qui entrent en contact ou qui sont encouragés à communiquer avec les gens de terrain, les praticiens, bref, les non-chercheurs. En outre, pour Lévesque, la mobilisation des connaissances vise entre autres à « faire connaître la recherche universitaire dans de nouvelles arènes, favoriser son insertion sociale et multiplier ses retombées dans tous les secteurs de la société » (2012, p. 292).

Je pense qu'il est cependant essentiel de tenir compte de la contribution des milieux d'action dans la recherche scientifique; un des objectifs de la mobilisation des connaissances est justement d'intégrer davantage ces milieux dans les projets de recherche, et les problématiques de ces recherches peuvent provenir des demandes et besoins des milieux de pratique. En outre, les milieux d'action peuvent également être des instigateurs de projets de recherche,

sans que des chercheurs académiques y soient attirés. J'insiste sur ce point car, à la TCRI, dont j'explorerai la position particulière dans la prochaine section, les frontières entre la science et l'action se brouillent ; la TCRI se trouve elle-même à l'interface de plusieurs domaines, rejoints dans l'objectif de valoriser l'intégration des réfugiés et immigrants.

Ainsi, la définition de mobilisation des connaissances proposée par Ellisalde et Renaud correspond davantage à l'idée que je me fais du processus :

La mobilisation des connaissances considère importantes toutes les formes de connaissances, qu'elles soient le fruit de la recherche ou de l'expérience de pratique. L'objectif ultime est l'intégration de celles-ci dans les divers milieux. La mobilisation des connaissances passe par différentes étapes d'identification, d'analyse, d'organisation et de partage des besoins et des ressources. Elle ne fonctionne pas exclusivement selon un modèle d'offre et de demande, visant plutôt à créer des points de jonction entre les acteurs afin que les échanges et les rencontres suscitent une reconnaissance mutuelle des expertises et impulsent l'évolution des pratiques. La mobilisation des connaissances existe seulement si celles-ci sont accessibles et circulent. (2010)

Cette définition correspond mieux que d'autres au domaine d'action de l'agent d'interface; après tout, l'interface est définie comme la « limite commune à deux systèmes, permettant des échanges entre ceux-ci » (Larousse 2014). Tel que mentionné plus tôt, le programme PRAP vise à former des agents d'interface spécialistes de la mobilisation des connaissances, mais un agent (ou même un programme ou un organisme) d'interface, qui assure l'échange d'informations entre plusieurs milieux, plusieurs acteurs, n'est pas non plus exclusivement un agent propre à de la mobilisation entre chercheurs et utilisateurs. La TCRI, qui utilise la recherche mais aussi d'autres techniques pour être à l'interface des organismes communautaires et des institutions, est un exemple évocateur à ce sujet.

4.2.2 La position particulière de la TCRI dans un processus de mobilisation

Les deux premières lettres de l'acronyme TCRI signifient « Table de concertation » ; cependant, l'organisme est plus qu'une réunion d'acteurs préoccupés par un problème public. Les diverses stratégies déployées pour répondre audit problème – dans ce cas, l'intégration des réfugiés et immigrants – relèvent parfois plus de la mobilisation des connaissances que de la collaboration. Ainsi, à bien des égards, la TCRI fut le milieu de stage idéal pour assister à la mise en place d'une mobilisation des connaissances dans le domaine de l'intégration des immigrants.

En effet, la TCRI se trouve dans une position particulière au niveau de la mobilisation des connaissances : elle est elle-même une organisation-passerelle jouant le rôle d'interface entre différents acteurs concernés par l'intégration des immigrants, à la fois du milieu institutionnel et du milieu communautaire. Son champ d'action rejoint de nombreux domaines : éducation, emploi, santé et services sociaux, famille, défenses des droits, etc. L'organisation est également en relation avec les différents ministères concernés par ces défis ; de plus, la TCRI se préoccupe de tous les politiques et changements institutionnels gouvernementaux, tant au niveau fédéral (par exemple, en ce qui concerne le projet de loi C-24 modifiant la Loi sur la citoyenneté, et le projet de loi C-31 qui a amené des changements au système de détermination du statut de réfugié) qu'au niveau provincial (concernant toutes les politiques d'immigration et d'intégration des immigrants issues depuis l'accord Canada-Québec de 1991⁹, et toutes les fluctuations politiques qui concernent les immigrants du Québec, tels les changements de lois, ou encore le débat sur la charte des valeurs québécoises), voire au niveau municipal (Ville de Montréal, Hérouxville, etc.).

En plus d'offrir des formations et du soutien personnalisé à ses membres ainsi que d'organiser des rencontres et des événements avec les différents acteurs, la TCRI a également collaboré à des projets de recherche-action, de mémoires, d'ouvrages collectifs, et autres. Les réalités du terrain ne sont jamais mises de côté dans ces activités qui sont peut-être plus scientifiques que communautaires ; comme le fait le groupe ERASME dont la TCRI fait partie, on pourrait parler

⁹ L'accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains, signé en février 1991, donne à la province la responsabilité exclusive de sélectionner les immigrants et les réfugiés qui vivent encore dans des pays étrangers mais qui veulent déménager au Québec.

de « chercheurs communautaires », c'est-à-dire travaillant sur le terrain en étroite collaboration avec les organismes communautaires.

Étant donné que la TCRI est l'acteur-clé de la mobilisation dans mon projet de stage, la sous-section suivante mettra l'accent sur le rôle mobilisateur de l'organisation plutôt que sur mon rôle d'agent d'interface, contrairement à la plupart des autres essais issus de ce programme de maîtrise.

4.2.3 Compétences associées à la mobilisation des connaissances

Dans cette section, nous verrons que les compétences et habiletés nécessaires pour devenir des agents d'interface experts de la mobilisation des connaissances qu'on retrouve dans la littérature correspondent souvent à celles développées au sein de la TCRI pour mieux accomplir ses projets et rejoindre ses partenaires. Nous introduirons cinq types de compétences, en commençant par les plus importantes; ces compétences traitent des liens à créer avec les acteurs et de stratégies générales.

I. Communication et réseautage

La communication est une de ces compétences-clés ; plusieurs auteurs soulignent d'ailleurs l'importance de la communication ciblée et de l'habileté de bien parler, de bien s'exprimer et de pouvoir vulgariser (Knowledge Mobilization Forum Report 2013) dans un contexte de mobilisation des connaissances. Ces habiletés viennent aider le réseautage, qui est un incontournable pour l'agent d'interface; « la prise en compte des réseaux de diffusion de l'information et la création de nouveaux réseaux sont indispensables à la circulation des connaissances, à la création de nouvelles informations, et ultimement, à l'intégration de celles-ci dans les organisations et dans les pratiques » (Ellisalde et Renaud 2010). Ainsi, le rôle de l'agent est d'établir des relations d'interface qui au départ n'étaient pas présentes entre les réseaux ou entre les acteurs d'un même réseau (Lévesque 2012) et de pouvoir naviguer aisément entre les réseaux de la recherche et ceux de l'action (Vivanco 2011).

Lorsque le réseautage est efficace, il permet l'établissement de liens de confiance et la circulation fluide des informations (Ellisalde et Renaud 2010). Dans le cas de la TCRI, c'est ce

qui l'a aidée et a aidé ses partenaires à se bâtir un solide réseau, ainsi qu'une forte capacité à passer l'information de manière transversale ; au cours de mon stage, j'ai pu observer que certaines informations utiles (changements dans les ministères, dans les commissions scolaires, etc.) aux organismes membres de la TCRI leur étaient transmises par cette dernière plutôt que par des canaux plus officiels ; la TCRI sert ainsi de relais communicateur pour ses membres.

II. Choix des acteurs

Une autre compétence que j'ai observée à la TCRI et qui est rapportée dans la littérature est le choix des acteurs au sein des partenariats. Parmi les acteurs faisant partie d'un même organisme ou d'une même institution partenaire, la sélection des bons interlocuteurs, ceux qui sont ouverts aux changements, aux discussions et à la mise sur pied de projets, est facilitée par une connaissance approfondie de son milieu et des différents acteurs qui le peuplent (connaissance que détient la TCRI dans le cas de l'immigration); ainsi, cette sélection ne s'effectue pas que par les fonctions et les responsabilités des interlocuteurs, mais aussi à travers une forte dimension interpersonnelle (Gallant 2013) .

III. Création d'espaces de dialogue

Les participants du Forum canadien sur la mobilisation des connaissances de 2013, organisé par l'Institut pour la mobilisation des connaissances, soulignent l'importance du respect des positions de chaque acteur, de chaque milieu. Il peut être effectivement difficile de percer les carapaces des organismes et des institutions travaillant seules, ou « en silo », pour reprendre une expression fétiche de la TCRI et de biens d'autres œuvrant pour le travail intersectoriel.

Ainsi, des espaces de dialogue sont nécessaires pour déconstruire le travail en silo, afin de favoriser les collaborations entre les milieux et de permettre aux participants de s'exprimer et de partager librement, un point sur lequel la littérature insiste particulièrement (Knowledge Mobilization Forum Report 2013, Institut pour la mobilisation des connaissances 2014). C'est aussi ce que la TCRI effectue au moyen de rencontres, de formations, de groupes de discussion, d'activités et évènements; par ces mécanismes, la TCRI tente de créer des ponts entre la multitude d'acteurs de son réseau. Un des objectifs principaux de ces rencontres est de créer des espaces de dialogue, c'est-à-dire des lieux communs de réflexion. C'est de l'un de ces espaces de dialogue réunissant des intervenants communautaires et des acteurs scolaires qu'a

émergé le projet des ICSI en 2009. Ce projet d'agents de liaison (on pourrait presque dire d'interface) entre le milieu scolaire et familial se distingue encore aujourd'hui par son efficacité auprès des jeunes nouveaux arrivants.

IV. Une culture de travail commune

Une autre compétence digne de mention est le développement d'une culture de travail commune. Il s'agit de prendre le temps, lorsque les différents acteurs de la recherche et de l'action sont réunis, de développer une culture de travail commune, par exemple, en adoptant un langage et une terminologie qui seront connus de tous les acteurs (Knowledge Mobilization Forum 2013, Gallant 2013). Le rapport du Forum de l'Institut pour la mobilisation des connaissances permet d'ailleurs d'observer que « la connaissance issue de différents contextes nous expose à différentes idées que nous n'aurions jamais expérimentées, ce qui crée plus d'opportunités pour la connaissance » (traduction libre, 2013).

Je trouve que cette compétence qui ressort de plusieurs sources est digne de mention, malgré le fait qu'il m'est difficile de l'illustrer par mon expérience de stage. Cependant, j'ai remarqué que la TCRI tente d'accorder ses méthodes de travail selon les acteurs avec qui elle œuvre, dans une volonté de rendre ses projets accessibles à tous les acteurs impliqués.

V. Stratégies, réflexivité, créativité

Naviguer entre les réseaux, créer des espaces de dialogue et engager les acteurs nécessite une bonne dose de **créativité**. Étant donné la variété des acteurs et des milieux impliqués dans le processus de mobilisation des connaissances, chaque cas est unique et il n'existe pas de marche à suivre toute prête. L'engagement constant de l'agent d'interface dans le projet et sa capacité d'engager tous les acteurs est une autre caractéristique essentielle à son travail. Tous les moyens, même ceux qui sortent de l'ordinaire, sont bons pour engager les participants : simulation, jeux de rôle, etc. (Knowledge Mobilization Forum Report 2013).

Les stratégies de mobilisation, formelles et informelles, varient selon les milieux et les besoins; cela peut aller des communautés de pratiques (comme celle que la TCRI est en train de former

sur les pratiques adaptées auprès des jeunes réfugiés et leur famille à Saint-Hyacinthe¹⁰) à des résumés de recherche vulgarisés (développés par le Réseau Impact Recherche), en passant simplement par une journée d'échanges organisée conjointement par des instances qui reconnaissent le besoin de collaborer (comme celle qui a été organisée par la TCRI et le Centre Jeunesse de Montréal – Institut universitaire [CJM-IU] en automne 2013). Bien souvent, ces stratégies de mobilisation obligent les acteurs à porter un **regard réflexif** sur leurs propres pratiques, afin d'être en mesure de les optimiser (Lévesque 2012).

Par exemple, la rencontre entre la TCRI et le CJM-IU a permis aux membres de chacune des organisations de mieux comprendre les enjeux et les pratiques de leurs partenaires, et ainsi de mieux prendre conscience de leurs propres pratiques sur le terrain et de les adapter afin de faciliter les relations entre les intervenants en protection de la jeunesse et les familles issues de l'immigration, ainsi qu'avec les intervenants agissant auprès de ces dernières.

4.2.4 Réflexion sur le rôle d'agent d'interface et d'expert en mobilisation des connaissances au cours de l'expérience de stage

Bien que le milieu de stage soit à l'interface des organismes communautaires et des institutions, et donc propice à la mobilisation des connaissances et à l'émergence d'agents d'interface, il m'a été difficile de devenir un agent d'interface pendant mon stage. En tant que stagiaire, mon rôle n'était pas aussi pivot que bien des projets de la TCRI. Bien que mon stage ait inclus à la fois de la recherche (par mon projet d'analyse) et de l'action (par mes observations participantes et ma présentation au CMQ), je ne peux pas dire que je me suis retrouvée à l'interface de ces deux domaines. La présentation de mes résultats de recherche au CMQ, qui devait être une activité de mobilisation des connaissances, n'a pas été suivie par l'accompagnement nécessaire pour qu'elle soit considérée comme telle. Comme l'explique bien un document du CRSH,

[]le savoir ne se traduit pas nécessairement en action. Les sociétés dépendent d'importantes sommes d'argent en recherche, peut-être avec la croyance implicite que, si les résultats sont bons, ils seront entendus et auront un impact. En réalité, [...] pour qu'un projet de recherche ait un impact, il faut mettre beaucoup plus d'efforts sur ce qui suit la recherche. (2012)

¹⁰ TCRI, 2014. « Les défis des jeunes réfugiés et de leur famille en contexte de sous scolarisation et d'analphabétisme » document interne.

Ainsi, je pense que mon exposé tenait davantage d'une activité de transfert plutôt que d'une activité de mobilisation. Malgré l'inclusion des échanges avec les intervenants du CMQ dans les analyses présentées dans cet essai, ce projet n'a pas encore été mobilisé pour donner des résultats sur le terrain. Je pense qu'une activité de mobilisation aurait pu (et pourrait encore) être possible si je m'étais davantage concentrée plus spécifiquement sur l'une des problématiques de l'intégration scolaire; j'aurais ainsi été en mesure de poursuivre ma collaboration avec les intervenants du CMQ afin de développer une solution à une problématique spécifique. Certains objectifs de stage, qui étaient d'être en mesure d'aider à l'élaboration d'outils ou d'initiatives de mobilisation avec les milieux de pratique scolaire et communautaire qui interagissent avec les jeunes réfugiés, auraient alors pu être plus pleinement réalisés.

Mon expérience expose toutefois certaines limites de la mobilisation; il s'agit d'un processus qui est difficile à planifier en matière de temps, et qui ne respecte pas nécessairement les délais académiques ou administratifs demandés. Ainsi, les exigences et les restrictions de chaque milieu sont à la fois des cadres qu'il est essentiel de connaître, mais desquels il peut être difficile de se distancier lors de la mise en œuvre d'un processus de mobilisation.

Malgré cela, étant donné la position particulière de la TCRI et ma bonne intégration dans le milieu, il est clair que mes apprentissages m'aideront à développer des habiletés qui, je l'espère, me permettront d'être à l'interface de différents milieux, que ce soit entre la recherche et l'action des organismes communautaires, ou entre ces mêmes organismes et les institutions impliquées dans l'intégration des nouveaux arrivants. Je pense que les documents produits au cours du stage – la synthèse des discussions de la présentation au CMQ, par exemple – pourront être utilisés dans une perspective de mobilisation dans le futur, par le milieu de stage ou dans une optique personnelle.

CONCLUSION

Cet essai a présenté le stage, les résultats de recherche, les activités de mobilisation et de transfert, et s'est terminé par un bilan et une réflexion analytique. En guise de conclusion, je voudrais m'attarder à nouveau sur la notion d'interface, discutée plus haut.

Tout au long du parcours de la PRAP, nous avons discuté des agents d'interface, et on nous a introduit à des acteurs et à des institutions d'interface dans nos cours, particulièrement dans celui d'Action publique. À travers ces exposés et durant mon stage, j'ai constaté que les agents d'interface connaissent ou font partie d'une multitude de réseaux qu'ils savent utiliser et au sein desquels ils choisissent les bons acteurs avec lesquels travailler. Mais plus encore, ils savent les amener à sortir de leur zone de confort, de leur cadre de référence, pour ensuite les habituer à collaborer avec des acteurs avec lesquels ils n'auraient autrement jamais travaillé.

Ces qualités sont je pense essentielles dans le développement de stratégies concernant l'intégration des nouveaux arrivants, qui est en constante évolution et transcende de nombreux domaines sociaux. De là vient l'utilité d'agents d'interface comme la TCRI, et à un niveau plus spécifique, comme les intervenants communautaires scolaires interculturels, qui sont au cœur du triangle école-famille-communauté, un ensemble qui n'inclut peut-être pas la recherche scientifique, mais des milieux d'action tout de même remplis de défis.

Un défi bien actuel qui m'a d'ailleurs particulièrement interpellée au cours de mon projet est la représentation des immigrants ; pas seulement dans les médias – où, d'ailleurs, on utilise aussi beaucoup le mot « malaise », comme les intervenants du CMQ – mais aussi à l'école québécoise. Cette réalité s'applique bien au Québec, où l'interculturalité est un enjeu bien particulier, en raison de la position minoritaire francophone de la province au sein du Canada. Cette situation joue un rôle quant à la perception de l'équilibre identitaire des Québécois : « En tant que minoritaires, les Francophones québécois ne se sont jamais défait d'une inquiétude légitime quant à leur avenir, qu'il s'agisse de leur langue, de leurs valeurs fondamentales, de leurs traditions ou de leurs institutions » (Bouchard 2012, 20-21).

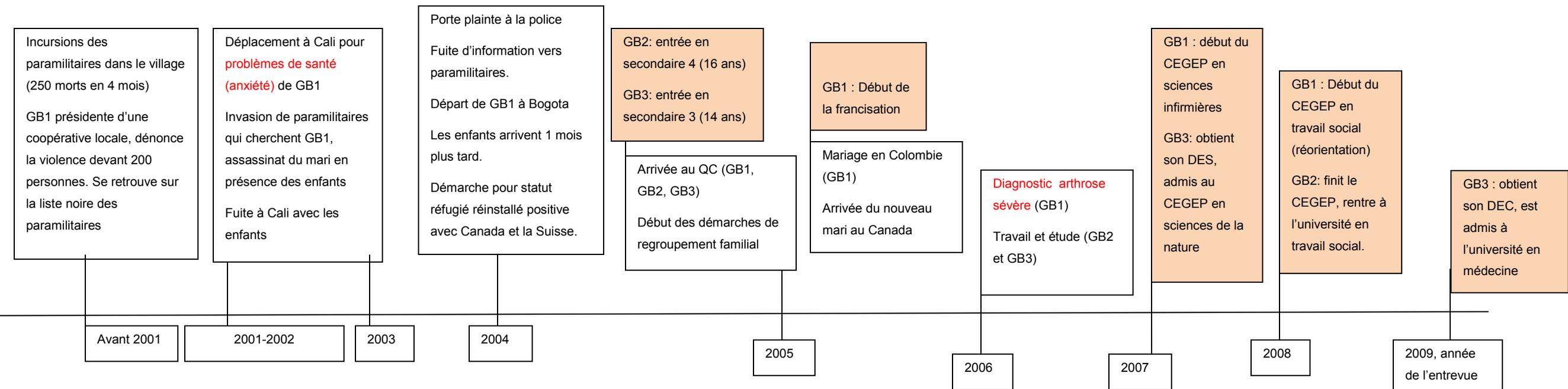
Ainsi, l'éducation interculturelle, que je n'ai qu'effleurée, est d'une importance cruciale pour l'intégration des jeunes réfugiés et immigrants ; leurs camarades de classe d'aujourd'hui seront leurs collègues de travail, leurs voisins, leurs concitoyens de demain.

« Partout où se côtoient aujourd'hui des groupes humains qui diffèrent les uns des autres par la religion, par la couleur, par la langue, par l'ethnie, ou par la nationalité, partout où se développent des tensions plus ou moins violentes [...] oui, partout, dans chaque société divisée, se trouvent un certain nombre d'hommes et de femmes qui portent en eux des appartenances contradictoires, qui vivent à la frontière entre deux communautés opposées, des êtres traversés, en quelque sorte, par les lignes de fracture ethniques ou religieuses ou autres. » - *Les identités meurtrières*, Amin Maalouf

ANNEXE 1 : EXEMPLE DE LIGNE DE VIE – ANALYSE D’ENTREVUE

Famille : GB1 (mère, 52 ans), GB2 (fille, 20 ans), GB3 (fils, ~19 ans), ville A (moyenne)

Situation familiale : Elle est arrivée avec ses 2 enfants, mari assassiné en Colombie en 2001, remariée en 2005 et le mari est actuellement à Trois-Rivières.



ANNEXE 2: GUIDE D'ENTREVUE

L'objectif de l'entrevue est d'avoir la compréhension la meilleure possible de quatre réalités : La vie de cette personne

1. avant l'arrivée en camp de réfugiés (ou avant l'immigration si la personne n'est pas réfugiée),
 2. La vie en camp de réfugiés (si la personne est réfugiée),
 3. le moment de l'arrivée au Québec et les premières semaines,
 4. la vie récente ici, comment cela se passe en ce moment dans la ville de résidence
- On distinguera la vie en famille, la vie au travail s'il y a lieu, la vie dans la ville et la société.

I. Période actuelle

1. *Comment est votre vie en ce moment à (nom de la ville) ?*
2. *Qu'est-ce qui pourrait faciliter votre vie (vous enlever des soucis) en ce moment ? Est-ce que quelqu'un pourrait vous aider, vous, votre famille, vos enfants ? Comment ?*
3. *Y a-t-il des personnes qui vous aident en ce moment ?*
4. *Avez-vous des amis ? Savez-vous si vos enfants ont des amis ?*
5. *Y a-t-il des personnes à qui vous pouvez vous confier, parler de ce qui vous arrive ?*
6. *Comment se passent les choses pour les enfants, dans votre famille ? D'après vous, est-ce qu'ils vont bien ? Qu'est-ce qui leur manque pour être bien ?*
7. *Pouvez-vous leur parler de ce que vous vivez ici ?*

II. Période de l'arrivée au Québec, à (nom de la ville)

1. *Vous rappelez-vous comment les choses se sont passées au moment de votre arrivée au Québec et à (nom de la ville)? Est-ce un bon ou un mauvais souvenir ? Pouvez-vous me raconter comment cela s'est passé pour vous ?*
2. *À votre arrivée au Québec, qu'est-ce que vous avez trouvé le plus difficile (s'il y a lieu), le plus agréable (s'il y a lieu) ?*
3. *Comment s'est faite l'arrivée des enfants à l'école ? Y a-t-il eu des gens sympathiques qui vous ont accueilli et les ont accueillis ? Avez-vous trouvé difficile de comprendre le français ? Est-ce que l'école ressemble à ce que vous avez connu avant ?*
4. *Comment cela s'est-il passé pour vos enfants? Qu'ont-ils dit après la première journée ? Et maintenant, comment se sentent-ils à l'école ?*

III. Période du camp de réfugiés (s'il y a lieu)

5. *Qu'est-ce qui s'est passé pour vous et votre famille qui a fait que vous êtes allés dans un camp de réfugié?*
6. *Avez-vous passé du temps dans un camp de réfugiés ? Où exactement ? Longtemps ?*
7. *Est-il difficile d'en parler ?*
8. *Comment se passaient vos journées, dans le camp ?*
9. *Aviez-vous des connaissances, des amis dans le camp?*
10. *Comment cela se passait-il pour vos enfants?(s'il y a plusieurs enfants, détailler, car le vécu n'est pas le même pour un très jeune et pour un adolescent).*
11. *Qu'est-ce qui était le plus difficile, dans le camp ? Pouvez-vous donner un exemple ?*
12. *Avez-vous, vous ou vos enfants, subi de la violence ?
Si oui : Y pensez-vous souvent depuis que vous êtes ici ? Savez-vous si vos enfants y pensent souvent ? Cela vous empêche-t-il de dormir, parfois ?*

IV. Conditions d'arrivée au Canada

13. Qu'est-ce qui s'est passé pour vous et votre famille qui a fait que vous avez décidé d'émigrer?

14. Comment êtes-vous arrivés au Canada ? Avec quel statut?

III. Période au pays d'origine, avant l'immigration (ou le camp)

1. Pouvez-vous me parler un peu de la période avant l'immigration (ou le camp)?

2. Quels sont vos meilleurs souvenirs ? Vos plus mauvais souvenirs ?

3. Avez-vous de la famille qui est restée là-bas? Cela est-il difficile pour vous ? Pouvez-vous leur parler de temps en temps ?

4. Quelle est la plus grande différence que vous voyez entre la vie là-bas et la vie au Québec ?

5. Espérez-vous retourner un jour dans votre pays d'origine ?

6. Est-ce que votre famille s'est adaptée à la vie à (ville d'accueil) ? Et vous (si la personne ne l'aborde pas) ? Et votre conjoint-e ? Et vos enfants ? (détailler selon les différents enfants)

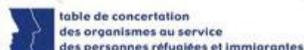
7. Si la personne a un travail, lui demander de parler de la manière dont ça se passe au travail.

8. Vous faites-vous du souci sur l'avenir de vos enfants ou êtes-vous confiant-e ? (Faire expliciter les raisons)

ANNEXE 3 : PRÉSENTATION POWERPOINT AU CMQ

L'intégration de jeunes réfugiés et leurs familles dans le système scolaire québécois

DÉBORAH GRAUSEM
PRÉSENTATION AU CENTRE MULTIETHNIQUE DE QUÉBEC
24 MARS 2014



Contexte: quelques chiffres

- ◆ Environ 1900 réfugiés pris en charge par l'État sont accueillis annuellement au Québec
- ◆ 81,5% d'entre eux sont allophones
- ◆ Plus de 40% sont âgés de moins de 18 ans
- ◆ Réinstallés dans une des 13 localités d'accueil
- Des parcours pré et post migratoires singuliers

Présentation du projet de recherche

- ◆ Menée en collaboration avec la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI)
- ◆ But: identifier les principaux facteurs qui influencent l'intégration et de la réussite des jeunes réfugiés et leurs familles dans le système scolaire québécois
- ◆ Convergence de trois sources d'information:
 - ◆ Revue de littérature
 - ◆ Analyse d'entrevues de 9 jeunes et 8 parents réfugiés (TCRI, 2009)
 - ◆ **Perceptions d'intervenants communautaires scolaires interculturels**

Concept de réussite

- ◆ Réussite *scolaire* : rôle central de l'école; dimension objective des résultats qui sanctionnent l'acquisition des connaissances et de compétences dans le cadre du programme de formation scolaire.
- ◆ Réussite *éducative* : « l'ensemble des acquisitions cognitives, affectives et sociales de l'élève eu égard aux trois dimensions de la mission de l'école québécoise : instruire, qualifier, socialiser »

(Selon Kanouté et Lafortune, 2011)

Présentation des résultats de recherche

Concept d'intégration

- ◆ «Processus à double sens, qui allie une détermination individuelle et celle d'une société qui a une volonté d'intégrer» (Kanouté dans Brouillette, 2010)
- ➔ L'intégration scolaire nécessite de voir l'école non pas comme une institution au service d'une société homogène, mais comme un espace où la diversité a sa place.

Présentation des répondants

	Femmes	Hommes	Tranche d'âge	Origine	Durée du déplacement	Durée d'établissement au Québec (au moment des entrevues, printemps 2009)
Parents (8)	6	2	32 à 52 ans	Colombie, Irak, RDC	1 à 9 ans	6 mois à 5 ans
Jeunes (9)	5	4	16 à 22 ans	Afghanistan, Colombie, Irak, RDC	1 à 10 ans	1 à 5 ans

Facteurs d'influence - langue

- ◆ Pour les parents:
 - ◆ Trio francisation-garderie-travail
 - ◆ Relations école-familles: parentification, malentendus, accès limité à des interprètes
 - = relations égalitaires école-familles compromises
- ◆ Pour les jeunes:
 - ◆ Différents modèles d'intégration selon les CS
 - ◆ Dans les régions → surtout modèle d'intégration directe en classe régulière
 - ◆ Importance des professeurs et du réseau des pairs pour apprendre et pratiquer le français

Facteurs d'influence - langue

« Quand il y a un problème à la maison, c'était parfois un peu aggravé parce que ma mère parfois elle ne s'exprime pas bien en français. D'autre part, elle ne peut pas aller à l'école pour s'exprimer avec les professeurs et dire de quoi ont besoin les enfants. Si elle pouvait aller faire la francisation... »

« Après les cours, j'avais un jour par semaine de la francisation avec une professeure qui parlait espagnol, mais ce n'était pas suffisant. Pour le reste c'était avec les autres élèves, nous étions les seuls immigrants dans le cours. À la sortie de l'école j'avais mal à la tête d'entendre parler français toute la journée et de ne rien comprendre. »

Facteurs d'influence – évaluation des acquis et cheminement scolaire

- ◆ Parcours scolaires variés des jeunes réfugiés; promesse d'avenir dans l'éducation
- ◆ Modèles d'intégration scolaire; procédures d'admission d'évaluation, et organisation des services très variables selon les CS
 - Impact sur l'équité; besoin de précisions et d'informations
 - Problèmes de déclassement et de surclassement
 - Retard plus important au secondaire

Facteurs d'influence – évaluation des acquis et cheminement scolaire

« L'absence de ma fille de 15 ans à l'école est due à la peur qu'elle avait que la professeure lui demande de faire des exposés ou de lire et elle est en train seulement d'apprendre. Pour les amis de la Colombie avec qui elle communiquait par internet, c'était moi qui lisais et écrivais pour elle. Maintenant que je me débrouille un peu mieux en français, j'ai parlé au professeur des difficultés que j'ai eues pour les envoyer à l'école. »

Facteurs d'influence – évaluation des acquis et cheminement scolaire

« Après la francisation quand on s'est rendu pour faire l'école, il y avait un professeur qui n'aimait pas les noirs et il nous a envoyé [au parcours axé sur l'emploi], on n'a pas la chance d'aller au régulier. Maintenant on a changé le professeur et le nouveau professeur me dit que je suis bon et lui aussi ne comprend pas pourquoi je suis dans cette unité, je devrais être en régulier, mon père ne cesse pas de me gronder après. »

Facteurs d'influence – acteurs et ressources scolaires et communautaires

- ♦ Tuteurs de résilience – établissent un lien de confiance, facilitent l'intégration à l'école.
- ♦ Rôle souvent indispensables des professeurs des classes d'accueil et des ressources scolaires (psychologues, conseillers d'orientation, etc.)
- ♦ Ressources non-scolaires très importantes (organismes communautaires, ICSI, instances de santé et services sociaux, etc.)

Facteurs d'influence – acteurs et ressources scolaires et communautaires

« En Colombie, j'avais commencé à avoir des problèmes surtout des crises d'anxiété, mais ici, j'ai commencé à avoir des crises de panique. La psychopédagogue de l'école et la directrice travaillent avec mes parents, pour leur expliquer que ce n'est pas dangereux, que je ne vais tuer personne. Je ne peux pas me concentrer facilement dans les études; c'est pour cela que je ne voulais pas continuer les études. Il y avait aussi beaucoup d'absences. La directrice de l'école m'a conseillée de ne pas abandonner et de mieux me faire suivre et c'est la chose qu'on fait jusqu'à maintenant. »

Facteurs d'influence – relations avec les pairs

- ♦ Séparation entre natifs et immigrants/réfugiés
- ♦ Xénophobie, discrimination
- ♦ Éducation interculturelle nécessaire afin de responsabiliser les élèves québécois dans le processus d'intégration des immigrants
- ♦ Solidarité familiale

Facteurs d'influence – relations avec les pairs

« Je me sens bien ici parce qu'on a la possibilité de faire des études, mais à l'école je trouve qu'il y a beaucoup de racisme, on entend beaucoup dire « allez-y chez vous » « rentre chez toi », beaucoup des questions sur pourquoi nous sommes ici, ils nous regardent mal, mais pas tout le monde. »

« Maintenant c'est correct, mais au début les blancs nous disaient qu'on pue, surtout à l'école. »

Facteurs d'influence – perception des parents

- ◆ Importance de l'éducation dans le projet migratoire
- ◆ Manque d'informations sur le système scolaire québécois
- ◆ Mobilisation des ressources du capital social familial
- ◆ Stratégies familiales
- ◆ Une diversité de modèles de collaboration

Facteurs d'influence – perception des parents

« À l'école, il y a de la discrimination. Quand mon fils a fini son cours de francisation, on l'a mis dans une école de métiers. Un professeur de cette école lui a dit : 'tu es meilleur, pourquoi n'es-tu pas resté à l'école régulière?'. Lui, il veut aller à l'école régulière. »

Facteurs d'influence – perception des parents

« Nous sommes ici surtout pour étudier pour mieux nous en sortir, il faut avoir un dialogue constant avec les enfants dans ce sens. (...) Lorsque je parle avec mes enfants, je leur dis de profiter du fait que nous sommes ici, qu'ils doivent étudier parce que la situation pour moi a été vraiment difficile. (...) Mais c'est dur d'être seule, je fais tout; je ne demande pas aux enfants d'aller me chercher quoi que ce soit, toujours c'est moi. »

Conclusions et perspectives

- Autres facteurs...
- Perspectives d'avenir...

À VOUS LA PAROLE!

Bibliographie partielle

- Gosselin-Gagné, J. 2012. « Résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés » Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal. Consulté à <http://bit.ly/1aGJaHh>
- Vatz Larroussi, M., Rachédi L. et Kanoué F. 2008. « Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. » *Revue des sciences de l'éducation* XXXIV (2): 291-312.
- Brouillette, A. (2010). « L'école entre centralité et diversité », *La revue développement social*, vol. 10, no 3. Consulté à <http://bit.ly/1m1m0fz>.
- Kanoué F. and Lafortune G. (2011) La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et Francophonie* XXXIX (1): 80-92 (IRAC)
- « Projet sur la situation des femmes immigrées et racisées au Québec - Rapport de tournée auprès des femmes immigrées et racisées ». RAFIQ et TBCEI, janvier 2012.
- Guyon, S. « La réinstallation des réfugiés sélectionnés à l'étranger au Québec, un secret bien gardé ! », *L'établissement international au Canada*, vol. 24, n. 3-4, Hiver-Printemps 2011 (p. 16-18)
- Steinbach, M. 2009. « L'intégration socio-scolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal » *7^e Périodique ISJ*.
- Armand F. (2012) *L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones d'origine immigrante dans la région de Grand Montréal: portrait des modèles et perceptions des acteurs*, CEETUM.
- « L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec: Perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants », *Rapport d'enquête*, TCRI, 2011. Consulté à <http://bit.ly/1jgq6in>.
- Lofert, J., J. Mudooh et M. Mc Andrew. 2011. « La réussite scolaire des jeunes de première et deuxième générations au secteur français du secondaire québécois. » *Thèmes éducatifs/Conseils éducatifs*, La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration (Hiver) 15-22.
- Faits et chiffres 2012 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires, Citoyenneté et Immigration Canada. Gouvernement du Canada. Consulté à <http://bit.ly/1A56V7I>.

Merci!

Questions, commentaires, réactions?

BIBLIOGRAPHIE

- Armand, Françoise et Diane Dagenais. 2005. « Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire » *Thèmes canadiens/Canadian Issues* (Printemps): 110-113.
- Armand, Françoise et Zita De Koninck. 2011. « Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec: entre réalisme, tradition et innovation.» *Thèmes canadiens/Canadian Issues* (Hiver): 29-34.
- Armand, Françoise. 2012. « L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones d'origine immigrante dans la région du Grand Montréal: portrait des modèles et perceptions des acteurs » *Centre d'études ethniques des universités montréalaises*. Capsule en ligne. <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2012/integration-linguistique-2012.pdf>.
- Barreau du Québec. Page non-datée. « Les types d'immigration » *Barreau du Québec*. <http://immigration.barreau.qc.ca/fr/comment/types/>
- Bouchamma, Yamina. 2009. « La réussite scolaire des élèves immigrants: facteurs à considérer ». *Vie pédagogique* (152). En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierB_3
- Bouchard, Gérard. 2012. *L'interculturalisme. Un point de vue québécois*. Montréal : Boréal.
- Brouillette, Angèle-Anne. 2010. « L'école entre centralité et diversité » *La revue développement social*, 10 (3): 24.
- CEETUM. 2014. « Maryse Potvin, Ph. D. » *Centre d'études ethniques des universités montréalaises*. Consulté le 2 octobre 2014. <http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/membres/reguliers/fiche/membre/maryse.potvin/>.
- Centre Multiethnique de Québec. 2014. « Le personnel du CMQ » *Centre Multiethnique de Québec*. Consulté le 14 mars 2014. <http://www.centremultiethnique.com/Equipe.html>.
- Chamberland, Claire et Marie Mc Andrew. 2011. « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes » *Thèmes canadiens/Canadian Issues* (Hiver): 9-14.
- Comité de réflexion sur la situation des femmes immigrées et racisées et TCRI. 2012. « Projet sur la situation des femmes immigrées et racisées au Québec – Rapport de tournée auprès des femmes immigrées et racisées ». Montréal : TCRI. Rapport d'enquête.
- Conseil canadien pour les réfugiés. 2013. « Changements au système de détermination du statut de réfugié (C-31) » *Conseil canadien pour les réfugiés*. <https://ccrweb.ca/fr/la-reforme-refugies>.
- Conseil de recherche en sciences humaines du Canada – Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (CRSH – SSHRC). 2012. « «Saisir les impacts» de la recherche » Document de travail. http://www.sshrc-crsh.gc.ca/about-au_sujet/publications/Compendium_f.pdf

- Dictionnaire de français Larousse en ligne. 2014. « Définitions : interface » *Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 21 septembre 2014.
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interface/43685>
- Direction de la recherche et de l'analyse prospective, Ministère de l'immigration, la diversité et de l'inclusion. 2013. « Présence en 2012 des immigrants admis au Québec de 2001 à 2010 » *Ministère de l'immigration, la diversité et de l'inclusion*.
http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence_2012_immigrants_admis_Qc_2001-2010.pdf
- Direction des services aux communautés culturelles. 2014. « Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec – série de fascicules ». Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
<http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Recherche/Modeles-de-service/Autres/Soutien-DSCC-2013-2014.pdf>.
- Enseigner aux élèves réfugiés. Page non datée. « Les situations prolongées de personnes réfugiées » *Enseigner aux élèves réfugiés – pour un milieu inclusif*. Consulté le 30 septembre 2014. <http://www.enseignerauxrefugies.ca/personne-refugiee/les-refugies-au-canada/situations-prolongees>
- Elissalde, Jérôme et Lise Renaud. 2010. « Les démarches de circulation des connaissances : mobilisation et valorisation des connaissances » In *Les médias et la santé : de l'émergence à l'appropriation des normes sociales*, sous la direction de Lise Renaud, 409-29. Québec : Presses de l'Université du Québec.
http://www.grms.uqam.ca/upload/files/livres/6-1_KM_A_mobilisation_connaissances.pdf.
- Fitzpatrick, Joey. 2008. « Mobilisation des connaissances » *Affaires universitaires*, en ligne.
<http://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/mobilisation-des-connaissances/>.
- Gallant, Nicole. 2013. « Survol des pratiques de collaboration et de partenariat au Québec » In *Citoyenneté des jeunes et partenariat – questions d'enjeux et de méthodes* sous la direction de Céline Martin et Julie Reynaert, 137-143. Belgique : Place publique.
- Gauthier, Catherine, Marie Lacroix, Marilena Liguori, Elissa Martinez, Kim Nguyen Ngoc. 2010. « L'intégration, à la jonction du discours normatif et de l'expérience vécue : des demandeurs d'asile s'expriment » *Service social* 56 (1):15-29
- Gosselin-Gagné, Justine. 2012. « Résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés » Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Gouvernement du Québec. 2014. « Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française pour les élèves non francophones » *Services Québec – citoyens*. Consulté le 15 novembre 2014.
<http://www4.gouv.qc.ca/FR/Portail/Citoyens/Evenements/immigrer-au-quebec/Pages/services-soutien-langue-francaise.aspx>
- Guilbert, Lucille. 2003. « Médiation citoyenne interculturelle. L'accueil des réfugiés dans la région de Québec » In *Culture française d'Amérique*, CEFAN, 199-222. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Guyon, Sylvie. 2011. « La réinstallation des réfugiés sélectionnés à l'étranger au Québec, un secret bien gardé ! », *L'établissement international au Canada* 24 (3-4) : 16-18.
- Harnois, Li et Marie Dupras. 2012. *Les services d'accompagnement des élèves réfugiés et de leurs familles mis en place dans des établissements scolaires de certaines villes ciblées*

par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Direction des services aux communautés culturelles.

- Haut Commissariat des nations unies pour les réfugiés. 1951. Convention et Protocole relatifs au Statut des Réfugiés. Document juridique. Agence des Nations Unies pour les réfugiés.
- Hohl, Janine et Fasal Kanouté. 2011. « Jeunes réfugiés en région : sujets en projet et institution scolaire ». In *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques d'établissement* sous la direction de Fasal Kanouté et Gina Lafortune, 113-128. Montréal, Presses de l'Université de Montréal
- Institut national de santé publique du Québec. 2013. « Adaptation linguistique des soins et des services de santé : enjeux et stratégies. Droits aux soins et aux services de santé dans sa langue ». *La langue, déterminant de l'état de santé et de la qualité des services* (8). http://www.inspq.gc.ca/pdf/publications/1656_AdapLinguisSoinsServicesSante.pdf.
- Institute for Knowledge Mobilization. 2013. « Canadian Knowledge Mobilization Forum. 2013 » *Institute for Knowledge Mobilization*. Rapport d'activités. http://www.knowledgemobilization.net/wp-content/uploads/2013/08/2013-Report_Canadian-Knowledge-Mobilization-Forum.pdf.
- Institute for Knowledge Mobilization - l'Institut pour la mobilisation des connaissances. 2014. Consulté le 20 septembre. <http://www.knowledgemobilization.net>.
- Kanouté Fasal et Gina Lafortune. 2011. « La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal » *Éducation et Francophonie* 34 (1): 80-92.
- Kanouté, Fasal et Michèle Vatz-Laaroussi. 2008. « La relation écoles-familles immigrantes : une préoccupation récurrente et pertinente » *Revue des sciences de l'éducation* 34 (2) : 259-264.
- Kanouté, Fasal, Michèle Vatz Laaroussi, Lilyane Rachédi et Madeleine Tchimou Doffouchi. 2008. « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire » *Revue des sciences de l'éducation* 34 (2): 265-290.
- Lacroix, Marie. 2004. « Les demandeurs d'asile au Canada : quelques enjeux pour la pratique du travail social » *Service social* 51(1): 45-59
- Lamothe-Lachaine, Audrey, 2011. « Regard sur le projet migratoire et d'intégration et sur le processus identitaire de jeunes réfugiés au Québec ». Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Larose, François, Bernard Terrisse, Yves Lenoir, & Johanne Bédard. 2004. « Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieu socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire ». *Brock Education* 13 (2): 56-80.
- Ledent, Jacques, Jake Murdoch et Marie Mc Andrew. 2011. « La réussite scolaire des jeunes de première et deuxième générations au secteur français du secondaire québécois. » *Thèmes canadiens/Canadian Issues* (Hiver): 15-22.
- Lenoir-Achdjian, Annie, Yves Lenoir, Béatrice Pudelko et Marylin Steinbach. 2008. « Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration: un état de la question. » *Dossier des sciences de l'éducation* (19): 171-190.
- Lévesque, Carole. 2012. « La coproduction des connaissances en sciences sociales ». In *L'état du Québec 2012*, Institut du Nouveau Monde, 290-296.

- Mc Andrew, Marie, Maryse Potvin et Amina Triki-Yamani, 2011. « Introduction : La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration » *Thèmes canadiens/Canadian Issues* (Hiver): 3-5.
- Ministère de la citoyenneté et l'immigration Canada. 2012. « Canada – Résidents permanents selon le sexe et la catégorie, 1988-2012 » *Faits et chiffres 2012 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires. Gouvernement du Canada - Ministère de la citoyenneté et l'immigration.*
<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2012/permanents/01.asp>
- Ministère de la citoyenneté et l'immigration Canada. 2012. « Canada – Résidents permanents selon la province ou le territoire et la catégorie » *Faits et chiffres 2012 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires. Gouvernement du Canada - Ministère de la citoyenneté et l'immigration.*
<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2012/permanents/12.asp>
- Ministère de la citoyenneté et l'immigration Canada. 2012. « Canada – Résidents permanents par catégorie, 2009-2013 » *Les tableaux préliminaires – Résidents permanents et temporaires. Gouvernement du Canada - Ministère de la citoyenneté et l'immigration.*
<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2013-preliminaire/01.asp>
- Ministère de l'immigration, la diversité et de l'inclusion du Québec. 1991. « Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains (Accord Gagnon-Tremblay-McDougall) » *Ministère de l'immigration, la diversité et de l'inclusion du Québec.* <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/accord-canada-quebec-immigration-francais.pdf>.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec - Publication. 2013. « Parcours de formation axée sur l'emploi, chapitre 5 – formation préparatoire au travail, formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé ». *Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec.*
http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_Chap_10.3_01.pdf.
- Ministère de l'immigration, la diversité et de l'inclusion du Québec. 2014. « Portraits statistiques - L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes (2009-2013) » *Ministère de l'immigration, la diversité et de l'inclusion du Québec.* http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2009-2013.pdf
- Ministère de l'immigration, la diversité et de l'inclusion. 2014. « Plan d'immigration du Québec » *Ministère de l'immigration, la diversité et de l'inclusion.*
<http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/Plan-immigration-2014.pdf>
- Ministère de l'immigration, la diversité et de l'inclusion. 2014. « Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec - Bref portrait de l'immigration permanente (Données d'admission) » *Ministère de l'immigration, la diversité et de l'inclusion.*
http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2013.pdf
- Osorio Ramírez, María Amantina, 2008. « La transformation du lien social : les parcours migratoires et d'établissement des réfugiés de l'ex-Yougoslavie à la ville de Saguenay et à Joliette ». Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Potvin, Maryse, Nicole Carignan, Geneviève Audet, Angèle Bilodeau et Suzanne Deshaies. 2010. *L'expérience scolaire et sociale de jeunes d'origine immigrantes dans trois écoles*

de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal. Montréal : Direction de la Qualité et de la mission universitaire. Rapport de recherche présenté au Centre de santé et de services sociaux - Centre affilié universitaire de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent.

- Potvin, Maryse et Jean-Baptiste Leclercq. 2010. « Étude exploratoire sur les trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes à Montréal » *Thèmes canadiens/Canadian Issues* (Hiver) : 35-41.
- Pronovost, Stéphane et Michèle Vatz-Laaroussi. 2010. « Le développement des régions du Québec et les défis de la régionalisation de l'immigration » *Nos Diverses cités* (Printemps): 53-57.
- Research Impact – Réseau Impact Recherche. 2014. *Research Impact – turning research into action*. <http://researchimpact.ca/>.
- Research Impact – Réseau Impact Recherche. 2014. « Tools for Knowledge Mobilization » *Research Impact*. <http://researchimpact.ca/resources/tools-for-knowledge-mobilization/>
- Rousseau, Cécile, Jocelyne Bertot, Abdelwahed Mekki-Berrada, Toby Measham et Aline Drapeau. 2001. *Étude longitudinale du processus de réunification familiale chez les réfugiés*. Montréal : Conseil québécois de la recherche sociale.
- Rousseau, Cécile, Bertot, Jocelyne, Abdelwahed Mekki-Berrada, et Toby Measham. 2005. « Les enjeux de la réunification familiale: Sommaire des recherches réalisées par la TCRI ». In *Actes du colloque Quelle immigration pour quel Québec? Choix, enjeux, défis et perspectives*. http://rosini.qc.ca/pdf/divers/2006_divers%20QuelleImmigration.pdf.
- Steinbach, Marylin. 2009. « L'intégration socio-scolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal » *Vie Pédagogique* (152): 139-144.
- Steinbach, Marylin et Sylvain Lussier. 2013. « L'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans une région du Québec » *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants: questions identitaires et stratégies régionales*, sous la direction de Michèle Vatz-Laaroussi, Estelle Bernier, et Lucille Guilbert, 41-71. Québec, Les presses de l'Université de Laval.
- Sun, Ming. 2010. « Quels sont les principaux systèmes d'explication de la réussite et de l'échec scolaires chez divers groupes issus de l'immigration invoqués dans la littérature nationale et internationale ? Lesquels vous semblent les plus convaincants ? ». Examen synthèse, Université de Montréal.
- TCRI. 2005. *Cap sur l'intégration, publication-plateforme de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes*. http://www.tcri.qc.ca/pdf/divers/2005_divers%20plateformeTCRI.pdf.
- TCRI. 2007. *L'immigration et l'intégration au Québec : Trop peu et bien tard, il faut agir!* Montréal : TCRI. Mémoire relatif à la planification de l'immigration 2008-2010 au Québec présenté à la Commission de la culture de l'Assemblée nationale du Québec.
- TCRI. 2010. *Prévenir et contrer le profilage racial. De l'intention à l'action*. Montréal : TCRI. Mémoire présenté à la CDPDJ dans le cadre des audiences publiques sur le profilage racial.
- TCRI. 2011. *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec. Perspective des organismes au service des nouveaux arrivants*. Rapport d'enquête.

- TCRI, 2013a. « Rencontre nationale des intervenants communautaires scolaires interculturels ». In *Actes de la journée d'échanges du 27 février 2013*. Consulté au <https://jeunesimmigrants.files.wordpress.com/2013/05/actes-du-27-fc3a9vrier-20131.pdf>.
- TCRI, 2013b. « Les collaborations entre les familles immigrantes, l'école et la communauté Allocution de Sylvie Guyon (TCRI) dans le cadre des grandes rencontres de la persévérance scolaire 2013 ». *Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes – volet jeunes*. Consulté le 4 août 2014. <https://jeunesimmigrants.files.wordpress.com/2013/11/allocution-tcri-grps-2013.pdf>.
- TCRI. 2014a. *Forum annuel sur l'intégration des réfugiés : Actes de la journée d'échanges du 14 mars 2014*. Montréal : TCRI. Actes de colloque.
- TCRI. 2014b. « La TCRI lance son outil d'information et d'animation sur le système scolaire québécois ». *Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes*. <http://tcri.qc.ca/volets-tcri/jeunes/publications-volet-jeunes/179-outil-d-information-et-d-animation-sur-le-systeme-scolaire-quebecois>.
- Terrisse, Bernard et François Larose. 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): 129-172.
- Vatz-Laaroussi, Michèle. 2006. « Le Nous familial vecteur d'insertion pour les familles immigrantes », *Thèmes canadiens/Canadian Issues* (Printemps): 72-75.
- Vatz-Laaroussi, Michèle. 2007. « Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles réfugiées et immigrantes du Québec » *Enfances, Familles, Générations* (6): 1-15.
- Vatz-Laaroussi Michèle et Marylin Steinbach. 2011. « Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec: un modèle à inventer » *Recherche en éducation* (9): 43-55.
- Vatz-Laaroussi, Michèle 2011. « La régionalisation de l'immigration et ses enjeux pour la réussite scolaire des jeunes. » *Thèmes canadiens/Canadian Issues* (Hiver): 23-28.
- Vatz-Laaroussi, Michèle et Gabriella Bezzi. 2010. « La régionalisation de l'immigration au Québec : des défis politiques aux questions éthiques. » *Nos Diverses cités* (7):31-38.
- Vatz Laaroussi, Michèle, Lilyane Rachédi et Fasal Kanouté. 2008. « Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. » *Revue des sciences de l'éducation* 34 (2): 291-312.
- Vatz Laaroussi, Michèle, Lucille Guilbert et Gabriella Bezzi. 2010. « La rétention des immigrants dans les régions du Québec ou comment installer son « chez soi »? » *Diversités Canadienne* 8 (1): 25-31.
- Vivanco, Véronica. 2011. « La mobilisation des connaissances : Le cas d'une communauté de pratique sur l'intégration de l'égalité entre les femmes et les hommes dans le milieu de la coopération internationale ». Mémoire de maîtrise, Institut national de recherche scientifique.