



Fasal Kanouté et Gina Lafortune

L'intégration des familles d'origine immigrante Les enjeux sociosanitaires et scolaires

Presses de l'Université de Montréal

Chapitre 7. Les élèves allophones récemment immigrés et la résilience scolaire

Justine Gosselin-Gagné

DOI : 10.4000/books.pum.5418
Éditeur : Presses de l'Université de Montréal
Lieu d'édition : Montréal
Année d'édition : 2014
Date de mise en ligne : 23 janvier 2018
Collection : PUM
EAN électronique : 9782821898264



<http://books.openedition.org>

Référence électronique

GOSELIN-GAGNÉ, Justine. *Chapitre 7. Les élèves allophones récemment immigrés et la résilience scolaire* In : *L'intégration des familles d'origine immigrante : Les enjeux sociosanitaires et scolaires* [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2014 (généré le 15 mai 2023). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pum/5418>>. ISBN : 9782821898264. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pum.5418>.

CHAPITRE 7

Les élèves allophones récemment immigrés et la résilience scolaire

Justine Gosselin-Gagné

Des milliers de familles immigrantes s'établissent au Québec tous les ans. De ce fait, chaque rentrée scolaire marque l'arrivée de plusieurs élèves récemment immigrés qui intègrent pour la première fois une école de la province. L'adaptation de ces jeunes à leur nouvelle réalité socioscolaire se fait de manière variable selon la diversité des situations : situation pré-migratoire, parcours migratoire, conditions d'arrivée et d'accueil dans les écoles, capital humain et social de la famille, degré de maîtrise de la langue d'enseignement, etc. Certains d'entre eux éprouvent plus de difficultés à franchir cette étape d'acclimatation à l'école québécoise, étape essentielle à la réussite de leur cheminement subséquent. Ainsi, nous avons décidé de faire porter l'objectif général de notre mémoire de maîtrise sur la description du phénomène de la résilience scolaire chez de jeunes allophones du primaire récemment immigrés qui ont fréquenté une classe d'accueil, afin de dégager des pistes d'amélioration du soutien à ces élèves dans leur scolarité. Le concept de résilience nous a semblé pertinent comme angle d'analyse pour saisir la dimension systémique du processus d'adaptation socioscolaire des jeunes immigrants récents. Dans ce chapitre, nous partageons quelques-uns des résultats de ce mémoire. D'abord, nous faisons état de quelques statistiques et défis relatifs à l'intégration socioscolaire des élèves allophones récemment immigrés au Québec recensés dans la littérature, puis nous définissons le concept de la résilience scolaire. Le

contexte de notre étude est ensuite présenté, suivi des principaux résultats : les caractéristiques propres à la mobilisation de l'élève pour soutenir sa résilience, la famille comme tuteur de résilience scolaire, les caractéristiques liées à l'environnement extrafamilial et le rôle de l'école et de différents acteurs scolaires comme tuteurs de résilience.

Les défis de l'intégration socioscolaire

Nous présentons ici des éléments de problématisation de notre mémoire de recherche déposé en 2009, avec une actualisation de certains enjeux. La majorité des familles immigrantes tend à élire domicile dans la grande région métropolitaine de Montréal lorsqu'elles arrivent au Québec. Ce choix d'établissement préférentiel dans les grands centres urbains n'est pas propre à la situation québécoise : on l'observe dans d'autres villes du Canada (Toronto, Vancouver) et du monde. Donc, il n'est pas surprenant que le profil socioculturel de la clientèle scolaire à Montréal reflète la diversité et la présence des communautés d'origine immigrante. Chaque année, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) publie le *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. En 2012, les élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger représentent 21,9 % de la population scolaire des écoles publiques primaires et secondaires. Cette proportion augmente continuellement depuis 2004. Les principaux pays d'origine des élèves nés à l'extérieur du Canada sont l'Algérie (2,8 % de tous les élèves de l'île de Montréal), Haïti (2,3 %), le Maroc (1,6 %), les États-Unis (1,6 %) et la Chine (1,0 %).

Plusieurs de ces jeunes immigrants récents sont allophones, c'est-à-dire que leur langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone. En 2012, le CGTSIM estime qu'ils représentent 42,58 % des effectifs scolaires sur l'île de Montréal. Les élèves allophones sont plus nombreux dans les commissions scolaires francophones. Parmi les langues maternelles autres que le français et l'anglais, c'est l'arabe qui se classe au premier rang (9,58 %), suivi de l'espagnol (6,50 %) et du créole (3,51 %). Quant à la proportion d'élèves dont la langue parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais, le CGTSIM souligne qu'elle est de 27,65 %, et toujours inférieure à la proportion d'élèves d'allophones.

Certains élèves récemment immigrés, même s'ils sont allophones, connaissent déjà le français, à des degrés divers, lorsqu'ils intègrent l'école

québécoise. En effet, au sein des systèmes scolaires partiellement francophones dans le monde, la place du français est variable. Or, il n'en demeure pas moins que plusieurs autres jeunes migrants n'ont quant à eux jamais été mis en contact avec cette langue auparavant. L'apprentissage du français constitue ainsi un défi de taille que ces élèves ont à surmonter dans l'espoir de s'adapter de manière fonctionnelle à leur nouvel environnement socioscolaire. En ce sens, le gouvernement du Québec, dans sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (2008), stipule que :

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

Pour Armand et Dagenais (2005), l'acquisition d'habiletés métalinguistiques par ces élèves est déterminante pour la lecture et l'écriture. Ainsi, ces enfants récemment immigrés ont à relever le défi de l'apprentissage d'une nouvelle langue de scolarisation et de socialisation pour laquelle ils n'ont souvent aucun référent, et ce, le plus rapidement possible. Il s'agit d'un défi de taille, et ces élèves ont besoin d'être accompagnés dans cette démarche. Depuis une quarantaine d'années, l'école québécoise a développé plusieurs mesures pour relever les défis de l'intégration socioscolaire des élèves récemment immigrés, dont les classes d'accueil, différents formats de soutien linguistique et l'offre de formation continue aux enseignants en relation avec ces défis. Il y a ainsi le *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF). Dès qu'un enfant migrant est inscrit dans une école, sa connaissance du français est évaluée. Cette mesure vise à repérer les lacunes et à éventuellement admettre ces jeunes en classe d'accueil avant leur intégration dans le secteur régulier d'enseignement. De manière générale, au sortir de la classe d'accueil, la majorité des élèves ne nécessitent pas de soutien

linguistique supplémentaire à leur passage en classe régulière. Cependant, après ce passage, certains continuent d'éprouver des difficultés notables en français et dans des matières à forte composante culturelle, telles que l'histoire ou la littérature.

Outre l'apprentissage de la langue, les défis potentiels liés à l'intégration sont multiples pour les jeunes allophones récemment immigrés. Presque tous souffrent à leur arrivée de la perte d'un réseau social de parents et d'amis, ou d'une moins grande disponibilité de ce réseau; certains, surtout les réfugiés, sont hantés par divers traumatismes, sont sous-scolarisés ou ont connu des trajectoires scolaires perturbées. De plus, les membres adultes de leur famille doivent eux-mêmes se consacrer intensivement à leur intégration socioprofessionnelle, tout en accompagnant la scolarité de leurs enfants, ce qui demande un décodage accéléré de la culture de la société en général et de celle de l'école en particulier. Selon le CGTSIM, plus l'immigration est récente, plus les élèves sont susceptibles de résider dans une zone défavorisée. Ainsi, en 2012, 44,3 % des élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger résident dans une telle zone. Ce pourcentage n'est pas congruent au capital humain des familles immigrantes à leur arrivée, la majorité faisant partie de la catégorie « économique », c'est-à-dire des personnes dont les qualifications laissent présager une contribution importante à l'économie du Québec par l'obtention rapide d'un emploi. Cependant, la déqualification professionnelle des immigrants, sur une longue période pour certains, place plusieurs familles dans une dynamique de défavorisation. Il va sans dire que ce cumul de vulnérabilités dans la dynamique d'établissement des familles (Kanouté et Lafortune, 2011) est susceptible de compromettre le cheminement scolaire. Non seulement l'école doit se mobiliser pour accompagner ces élèves et leur famille, mais elle doit piloter la construction d'une synergie avec les ressources que sont les organismes communautaires dans les quartiers afin de relever ces défis (Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008).

Cette problématique montre que l'intégration socioscolaire des élèves immigrants, en particulier celle des élèves allophones récemment immigrés, est assez complexe en raison de l'hétérogénéité des profils des élèves et de la variété des facteurs révélés par la recherche. Nous avons fait le choix de documenter de manière originale le caractère systémique de leur cheminement scolaire au moyen du concept de résilience en posant la

question suivante : « Qu'est-ce qui favorise la résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés ? »

La résilience scolaire : comprendre les défis de l'intégration socioscolaire

Selon Terrisse et Larose (2001), la résilience est « la capacité d'atteindre ou l'atteinte d'une adaptation fonctionnelle malgré des circonstances adverses ou menaçantes ». Même si le processus de résilience peut être culturellement marqué, tous ou presque s'accordent à dire qu'il est universel. La résilience d'une personne n'implique pas qu'elle sera automatiquement résiliente dans tous les domaines de sa vie et devant toutes les conditions adverses auxquelles elle devra faire face (Bouteyre, 2004). Par exemple, un jeune faisant preuve de résilience dans ses études pourrait en manquer par rapport à une conjoncture familiale (divorce des parents) lui causant préjudice (trouble alimentaire). Aussi, la résilience se bâtit à travers les expériences de vie, ce qui implique que les capacités de résilience changent au fur et à mesure que l'on grandit (Bouteyre, 2004). Pour ce qui est de la résilience scolaire, les chercheurs ont documenté des facteurs de protection, ou tuteurs de résilience, relatifs à l'élève, à sa famille et à l'environnement scolaire. Ces tuteurs peuvent être des individus ou des contextes.

Les élèves résilients entretiendraient souvent un rapport de conformité sociale avec les attentes de l'école : ils adoptent les comportements qui sont favorables à la réussite scolaire. Par exemple, ce serait le cas des élèves qui écoutent en classe, qui manifestent un intérêt pour les apprentissages scolaires, qui travaillent bien en équipe, qui sont assidus dans leur travail scolaire à la maison, etc. (Pourtois et Desmet, 2007).

Pour la résilience scolaire, les facteurs de protection peuvent aussi être liés à la mobilisation familiale autour de la scolarité de l'enfant. Ainsi, des parents scolarisés, disponibles pour leur enfant et entretenant un discours positif sur l'importance de l'école peuvent soutenir la résilience scolaire (Larose *et al.*, 2004). Par exemple, à défaut de pouvoir expliquer les devoirs et leçons, des parents peuvent s'assurer simplement que l'enfant leur consacre un temps raisonnable à la maison.

Les tuteurs de résilience scolaire peuvent aussi faire partie de l'école elle-même, comme contexte, mais aussi par l'intermédiaire de ses acteurs. Des études (Cefai, 2007) révèlent que certains enseignants sont cités

comme des tuteurs de résilience : ils sont optimistes quant aux capacités de l'enfant et misent sur ses forces à l'aide d'une rétroaction positive ; ils fournissent un soutien aux élèves en les écoutant et en validant leurs émotions, tout en étant empathiques, respectueux et compatissants envers ce qu'ils vivent. Le soutien apporté par les pairs contribue aussi à la résilience scolaire ; l'ensemble des élèves d'une classe influence de manière complémentaire le climat psychosocial de celle-ci et, par le fait même, les apprentissages, la motivation et les façons d'agir de tous. En ce qui concerne les ressources de l'école, Larose *et al.* (2004) soulignent que la présence de programmes adaptés, de services et de personnes-ressources peut faire office de tuteur de résilience pour un élève. Certains chercheurs (Cefai, 2007) sont d'avis qu'il faudrait avant tout considérer la qualité du climat social de l'école, pour ce qui est des tuteurs de résilience scolaire, au lieu de miser sur les gestes isolés de quelques enseignants. On souligne aussi l'importance du leadership des directions pour créer des écoles qui soutiennent la résilience.

Nous avons donc jugé pertinent d'utiliser le concept de résilience scolaire pour mieux comprendre comment les jeunes allophones récemment immigrés transigent avec les conditions adverses relatives à la découverte d'une nouvelle réalité scolaire. Cet objectif général se décline en quatre sous-objectifs liés à la dimension systémique de l'intégration socioscolaire : faire ressortir les caractéristiques propres à l'élève, les contributions de l'environnement familial, extrafamilial et scolaire.

Le contexte de l'étude

Notre mémoire s'inscrit dans le cadre d'un projet¹ plus large sur les logiques d'intervention en milieu scolaire, qui a ciblé trois écoles montréalaises et leur environnement social, dans des quartiers qui conjuguent immigration récente et défavorisation. En vue de croiser les regards de plusieurs acteurs sur la construction d'une synergie en soutien aux élèves et à leur famille, le projet a réuni près de 90 personnes : parents, élèves,

1. Subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2009-2012) : Dynamique partenariale et articulation des logiques d'intervention en milieu scolaire où se conjuguent immigration et défavorisation. Équipe : Fasal Kanouté, Lilyane Rachédi, Jrene Rahm et Pierre Toussaint.

enseignants, directeurs, autres professionnels scolaires et intervenants communautaires. L'approche méthodologique privilégiée est qualitative et compréhensive, et elle comporte des entrevues semi-dirigées.

Pour le terrain de notre mémoire, nous avons considéré une école en particulier et, parmi les parents et enfants ciblés par le projet, six duos parents-enfants récemment immigrés. En ce qui concerne le choix des élèves, nous avons préalablement déterminé une liste de critères de sélection : des élèves allophones ayant immigré au Canada il y a moins de cinq ans et qui sont passés par les classes d'accueil à leur arrivée dans le système scolaire québécois. Aussi, au moment des entrevues, ces élèves devaient suffisamment maîtriser le français pour comprendre les questions et y répondre. Ainsi, nous avons obtenu la participation de trois garçons et de trois filles, âgés de 9 à 12 ans, allophones et originaires de trois pays différents, soit l'Algérie, le Mexique et la Moldavie. Les élèves retenus pour l'échantillon font partie de ceux dont un parent a accepté de participer à une entrevue. Nous voulions recueillir le point de vue du parent quant aux facteurs ayant été favorables à l'intégration ainsi qu'à la réussite scolaire de son enfant et pour être en mesure par la suite de croiser leur regard à ce sujet. Le hasard a voulu que ce soit seulement des mères qui aient accepté de participer à nos entrevues avec leur enfant.

Naima et sa mère Samira

Naima est originaire de l'Algérie et sa langue maternelle est l'arabe. Au moment de l'entrevue, elle a 12 ans et vit au Québec depuis trois ans et demi avec sa famille. À son arrivée, on l'a placée dans une classe d'accueil au 1^{er} cycle, mais, au moment de l'entrevue, elle est en 6^e année régulière. Sa mère, Samira, est également née en Algérie et sa langue maternelle est aussi l'arabe. Elle a six enfants, quatre filles et deux garçons. Dans son pays d'origine, elle a suivi des études universitaires, a obtenu une licence (baccalauréat québécois) d'enseignement au secondaire, s'est spécialisée en enseignement du génie civil, mais a plutôt enseigné le français langue seconde au Québec.

Gabriella et sa mère Vera

Gabriella est née au Mexique et sa langue maternelle est l'espagnol. Elle a 12 ans au moment de l'entrevue et vit au Québec depuis presque deux ans. À son entrée dans le système scolaire québécois, elle a été classée en accueil au 3^e cycle. Elle y est toujours au moment de l'entrevue, mais doit passer à l'école secondaire l'année d'après. Sa mère, Vera, est elle aussi originaire du Mexique et sa langue maternelle est également l'espagnol. Elle a trois enfants, deux filles et un garçon. Au Mexique, elle a suivi une formation professionnelle/technique à l'université et elle a été secrétaire.

Yassine et sa mère Amina

Au moment de l'entrevue, Yassine a 10 ans et il vit au Québec avec sa mère depuis moins d'un an. Ils sont tous les deux originaires de l'Algérie et leur langue maternelle est l'arabe. Yassine est fils unique. Quand ils sont venus s'installer au Québec, il est entré à l'école en classe d'accueil au 3^e cycle et, l'année d'après, il devait passer dans une classe régulière en 6^e année. La mère de Yassine, Amina, a fait des études universitaires en Algérie et elle y a travaillé comme ingénieure d'application en informatique.

Edouardo et sa mère Teresa

Edouardo a 9 ans au moment de l'entrevue et vit au Québec depuis environ deux ans. Il est d'origine mexicaine et sa langue maternelle est l'espagnol, tout comme sa mère, Teresa. Lorsqu'il a intégré le système scolaire québécois, Edouardo a d'abord été placé en classe d'accueil au 1^{er} cycle pour finalement intégrer une classe régulière. Quand nous l'avons rencontré, il était en 3^e année régulière. La mère d'Edouardo a fait des études universitaires en ingénierie, mais n'a pas travaillé dans ce domaine; elle a été gérante d'un magasin dans son pays d'origine. Elle a trois enfants, une fille et deux garçons.

Nicolai et sa mère Elena

Nicolai est un garçon d'origine moldave et sa langue maternelle est le roumain. Lors de l'entrevue, il est âgé de 11 ans et vit au Québec depuis

presque deux ans. Quand il a intégré le système scolaire québécois, on l'a placé en classe d'accueil au 2^e cycle, puis il est passé en 5^e année régulière. Sa mère, Elena, est aussi moldave et sa langue maternelle est le roumain. Elle a deux fils dont un est né au Québec. Dans son pays d'origine, elle a obtenu un baccalauréat et une maîtrise en droit, puis elle a travaillé à la Cour supérieure comme consultante supérieure pendant cinq ans, avant son arrivée au Québec.

Amel et sa mère Asma

Amel est algérienne et sa langue maternelle est l'arabe. Au moment de l'entrevue, elle est âgée de 11 ans et vit au Québec depuis moins de six mois. À son arrivée, elle a été placée en accueil au 2^e cycle pour les derniers mois de l'année scolaire, mais elle devait déjà accéder à la 5^e année régulière dès la prochaine rentrée. Sa mère, Asma, est aussi d'origine algérienne et sa langue maternelle est l'arabe ; elle a deux filles. Dans son pays d'origine, elle a étudié trois ans à l'université et s'est spécialisée dans les hydrocarbures, mais elle a plus particulièrement travaillé dans le secteur de l'aéronautique, un domaine dans lequel elle cumule 17 ans d'expérience.

Dans la mesure où les entretiens se faisaient entre autres avec des élèves du primaire, il convenait mieux de faire usage d'entrevues semi-dirigées afin d'offrir un cadre qui ne soit pas trop rigide. Pour chacun des duos parent-enfant, les entrevues ont eu lieu le même jour, dans l'enceinte de l'établissement scolaire fréquenté par les jeunes participants. Dans un premier temps, nous avons interrogé les mères au sujet du vécu socioscolaire de leur enfant, mais également dans le but de mieux comprendre leur propre mobilisation, en tant que parent, dans l'accompagnement de leur enfant (aide aux devoirs à la maison, par exemple), le suivi avec les acteurs scolaires (collaboration école-famille, par exemple) et le recours aux ressources du quartier (sollicitation auprès des organismes communautaires qui accompagnent les nouveaux arrivants, par exemple).

Dans un deuxième temps, nous avons interrogé les élèves sur les espaces de vie dans lesquels ils évoluent (l'école, la famille, le quartier, etc.), leurs apprentissages (le français, par exemple) et leurs interactions (avec les pairs, les professeurs, etc.). Par ces questions, nous avons cherché à repérer les moments d'adversité dans leur vécu socioscolaire ainsi que les tuteurs de résilience qui les ont influencés.

Les facteurs de résilience propres à l'élève et à son parcours migratoire

À la lumière de l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche, nous avons remarqué plusieurs facteurs relevant de caractéristiques propres aux élèves interrogés, et qui semblent avoir constitué des éléments clés dans la réussite de leur intégration socioscolaire. Nous pouvons dire que les élèves qui ont participé à notre recherche ont plutôt bénéficié de conditions favorables à la résilience scolaire : ils ont intégré le système scolaire au primaire et ont été scolarisés au pays d'origine. Nous allons maintenant voir d'autres aspects qui témoignent de la résilience scolaire.

Les propos de ces enfants révèlent une estime de soi et une assurance quant à leurs capacités d'apprentissage. Malgré leur arrivée récente dans un nouveau système scolaire (de moins de six mois à trois ans et demi) dont la langue d'enseignement n'est pas leur langue maternelle, ils ont tous, sans contredit, assuré qu'ils sont en mesure de réussir leur année scolaire. La majorité d'entre eux disaient aussi avoir d'excellents résultats en français (en communication orale, en écriture et en lecture), comme dans les autres matières (mathématiques, arts plastiques, etc.). C'est ainsi le cas de Naima, une jeune fille qui a immigré de l'Algérie il y a trois ans et demi. Elle est passée de classe d'accueil en classe régulière : « Les mathématiques, c'est la même chose. En fait, dans toutes les matières, j'ai de bons résultats. J'ai aucun problème, sauf en anglais. »

Quant à l'estime de soi, la plupart de ces enfants ont déclaré être sûrs d'avoir déjà les capacités requises pour la pratique du métier qu'ils désirent faire plus tard, même s'ils ne manquent pas de préciser qu'ils devront travailler très fort pour y arriver. Il est important pour l'élève d'intérioriser une espérance de réussite par le truchement d'un projet scolaire et d'en visualiser les conditions. À la question « Penses-tu qu'il sera facile pour toi de faire ce que tu voudras quand tu seras grande ? », Naima nous a répondu : « Oui, quand même. Si j'étudie et je fais des efforts, j'y arriverai. »

Dans la section de ce chapitre consacrée à la résilience scolaire, nous avons aussi souligné l'apport de recherches (Pourtois et Desmet, 2007) décrivant les élèves résilients sur le plan scolaire comme des enfants qui entretiennent un intérêt pour les apprentissages, qui sont assidus dans

leur travail scolaire à la maison et qui ont tendance à accorder de l'importance à leur éducation. Les participants à notre recherche ont montré qu'ils étaient motivés et qu'ils aimaient particulièrement aller à l'école pour acquérir de nouvelles connaissances. Une élève est allée jusqu'à admettre qu'elle aimerait même fréquenter l'école la fin de semaine!

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

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

Le français est la langue d'enseignement, et il est crucial pour les élèves allophones de le maîtriser suffisamment pour comprendre les contenus enseignés à l'école (Armand et Dagenais, 2005). Trois jeunes nous ont confié qu'ils avaient été exposés au français dans leur pays d'origine, et nous pensons que cela leur a facilité sa consolidation en classe d'accueil. En ce qui concerne les trois autres élèves que nous avons interviewés, ils nous ont révélé que, avant d'immigrer, ils n'avaient jamais entendu parler le français. Toutefois, ils ont tous dit avoir très bien appris à parler cette langue depuis qu'ils sont arrivés au Québec. Certains d'entre eux ont d'ailleurs souligné l'importance de l'apprentissage du français dans le processus de création de leur nouveau réseau social. L'extrait suivant, de Gabriella, en témoigne:

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

Toujours en ce qui concerne les facteurs propres à l'élève, nous avons également noté chez nos jeunes participants une certaine capacité à solliciter l'aide de différents acteurs en cas de besoin. À propos de leur mode de résolution de problèmes relationnels ou autres, la plupart ont répondu qu'ils tentaient d'abord de se débrouiller par eux-mêmes et que, s'ils n'y parvenaient pas, ils savaient à qui demander de l'aide: des amis, des professeurs ou d'autres adultes de l'école, par exemple. Ils ont ainsi montré leur autonomie

et leur initiative dans la recherche d'aide, ce qui, à notre avis, fait également partie des caractéristiques qui favorisent la résilience scolaire.

L'environnement familial

La deuxième catégorie de caractéristiques favorables à la résilience scolaire qui a émergé de l'analyse des données est propre à la contribution de l'environnement familial de l'enfant (Larose *et al.*, 2004). L'analyse du corpus des entrevues que nous avons effectuées auprès de nos participants a révélé que les élèves jouissent tous de la disponibilité de leurs parents pour expliquer ou superviser, si nécessaire, les devoirs et les leçons. Certains ont affirmé qu'ils n'avaient généralement pas besoin de l'aide de leurs parents. Et malgré les nombreuses urgences qui interpellent ces parents récemment immigrés, les mères semblent accorder une place importante à l'accompagnement scolaire.

Pas tout le temps, mais des fois, j'arrive de l'école et je lui demande: « Papa, comment on fait ça? » Il me le dit et, si je ne comprends pas, je demande à ma maman. Elle me dit la première réponse pour que je comprenne et après, la deuxième et la troisième pour que je comprenne (Edouardo).

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

Ils savent que je le sais et quand je ne le sais pas, oui, je leur pose la question. S'ils ne le savent pas non plus, je le traduis en espagnol et si je ne le sais pas non plus, ils vont m'aider (Gabriella).

Souvent, j'annule mes rendez-vous à cause de ses activités parce que ça lui fait plaisir. Il préfère toujours faire des activités plutôt qu'aller à la piscine, par exemple. Il apprécie vraiment (mère de Yassine).

Les données ont aussi révélé des échanges courants entre parents et élèves sur le quotidien scolaire. Ces parents entretiennent un discours positif sur l'école et l'éducation en général. Tous les enfants interrogés ont affirmé que leurs parents leur parlent régulièrement de l'importance de s'engager à l'école afin qu'ils puissent bien réussir et avoir la place qu'ils méritent dans la société québécoise.

Ils me demandent: « Pourquoi tu vas à l'école? Est-ce que tu aimes ça? Est-ce que tu as beaucoup d'amis? Est-ce que tout va bien? Est-ce que tu as de

bonnes notes? Est-ce que tu étudies bien? Est-ce que tu écoutes le prof?» (Nicolai).

La collaboration école-famille est une thématique abordée à plusieurs reprises par certains de nos participants et plus particulièrement trois des mères. Dans leur discours, nous avons perçu l'importance pour elles que les parents entretiennent une bonne communication et collaborent avec les enseignants de leur enfant dans le but de soutenir leur réussite scolaire. Une mère avoue se sentir à l'école comme chez elle. Une autre contacte l'enseignante pour comprendre l'évaluation. Une autre essaie modestement d'inscrire son engagement dans une coéducation assumée par le parent et l'enseignant.

Il y a vraiment des rapprochements entre les gens de l'administration, la directrice et les parents. C'est vraiment bien et j'espère que ça va continuer comme ça [...] Je vais aider le prof parce qu'on doit vraiment travailler en équipe (mère de Yassine).

J'avais le numéro de téléphone du professeur. Quand j'ai vu que j'ai mal compris la note qu'il a donnée à mon fils, par exemple, j'ai appelé. Aussi, parfois, pour savoir comment se débrouillait mon fils, au début (mère de Nicolai).

Ma fille, elle s'est vite adaptée, elle s'est fait des copines... L'enseignante lui a plu et ça m'a réconfortée, quand même. C'était un point positif pour nous (mère d'Amel).

Certaines mamans ont l'occasion d'aller à l'école fréquemment pour diverses raisons (participation à des activités, bénévolat, remise de bulletin, etc.) et d'autres ont moins souvent la chance de s'y rendre. Par exemple, dans l'école cible, on organise des joutes sportives ou bien d'autres types d'activités plus intellectuelles telles que des compétitions de *Génies en herbe* et on propose aux parents d'y participer. Ces activités offrent l'occasion au personnel éducatif ainsi qu'aux parents de se côtoyer en dehors du cadre des rencontres parents-professeurs plus formelles, ce qui, à notre avis, favorise l'émergence d'une relation positive entre eux, comme le souligne la mère d'Amel :

Voilà! Il y avait une exposition, aussi, un café forum que je n'ai pas manqué... J'ai demandé des rendez-vous avec l'enseignante pour savoir comment va ma fille, est-ce qu'elle a la possibilité de s'intégrer facilement, de s'habituer, est-ce qu'elle comprend la langue... Enfin, l'enseignante m'a rassurée qu'elle est

bonne et qu'elle faisait des progrès au fur et à mesure. J'espère que ça sera de même la prochaine année.

Il serait exagéré de dire que les mères se sont très bien familiarisées avec la culture scolaire au Québec. Cependant, quatre des six mères interrogées ont prétendu bien connaître l'école de leur enfant, pour ce qui est de la taille, du fonctionnement et de l'organisation de celle-ci. Les six mères qui ont été interrogées ont, toutes, fait des études universitaires dans leur pays d'origine. Nous pensons que ce capital humain n'est pas étranger à leur curiosité de connaître l'école et au fait d'être moins intimidées par l'espace scolaire (Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008).

Les entrevues révèlent d'autres aspects de l'engagement des mères potentiellement liés à leur capital humain. Notamment, elles s'assurent de vérifier l'agenda de leur enfant régulièrement, de l'aider à faire ses devoirs et, quelquefois, elles imaginent des exercices supplémentaires à ceux qui sont proposés par le professeur afin de pousser encore plus loin l'assimilation de la matière par leur enfant. Les mères nous ont également confié qu'elles encourageaient fortement leurs enfants à fréquenter la bibliothèque de leur quartier afin d'y emprunter des documents utiles dans leur cheminement scolaire, comme l'explique la mère de Naima :

Je les encourage à chercher, à aller à la bibliothèque, apporter des livres, lire, faire des recherches sur Internet, des exercices... parce qu'il y a beaucoup de choses à trouver sur Internet... à poser des questions à leurs enseignants et à ne pas être gêné de le faire pour qu'ils comprennent bien.

L'environnement extrafamilial

La troisième catégorie d'éléments du vécu des élèves allophones du primaire récemment immigrés favorables à leur résilience scolaire est relative à la contribution de l'environnement extrafamilial. Pour compenser la perte de leur réseau social après l'immigration et pour une socialisation accélérée aux nouvelles réalités sociales et scolaires, les élèves récemment immigrés ont besoin de la présence dans leur entourage d'adultes significatifs qui ne font pas partie de leur dynamique familiale habituelle (Bouteyre, 2004; Kanouté et Lafortune, 2011; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008).

Certains élèves qui ont participé aux entrevues ont confirmé avoir la chance de jouir du soutien d'un adulte influent et extérieur à leur cercle

familial restreint, tel qu'un membre de la famille élargie (une tante, un oncle) ou un ami de leurs parents. Par exemple, un des élèves interrogés n'a pas immigré avec son père. Malgré cette absence, l'enfant a la chance de jouir du soutien et de la présence de son oncle (le frère de sa mère) qui habite à proximité de chez lui. Pour d'autres, ce sont les amis des parents qui jouent le rôle de médiateurs culturels.

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

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

La recension des écrits révèle l'importance d'un autre type de ressources extrafamiliales dans le soutien à l'intégration des familles et des jeunes élèves nouvellement arrivés au Québec: les organismes communautaires (Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008). Cette importance est illustrée par les propos de la mère d'une élève qui pense que le Carrefour d'aide aux nouveaux arrivants (CANA), un organisme communautaire présent dans son quartier, participe activement au processus d'intégration de familles immigrantes. Cette maman croit qu'il est capital que des organismes tels que celui-ci poursuivent leur mandat dans le but de venir en aide le plus possible aux nouveaux arrivants.

Toujours au sujet des ressources extrafamiliales, certains élèves ont mentionné les lieux de culte qui, selon eux, facilitent leur intégration socioscolaire ainsi que leur bien-être. En effet, dans ces espaces, ils font la rencontre d'autres jeunes ou d'adultes qui sont susceptibles de vivre des expériences similaires aux leurs.

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

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

L'école et ses acteurs

Le rôle de l'école est la quatrième et dernière catégorie des éléments qui influencent la résilience scolaire de ces enfants allophones immigrés récemment. Chez des élèves qui vivent des situations d'adversité, le « tuteur de résilience » le plus fréquemment évoqué est un enseignant ayant une influence pertinente dans leur cheminement socioscolaire. Les duos parent-enfant que nous avons rencontrés ont maintes fois souligné la disponibilité des enseignants ainsi que le soutien qu'ils offrent aux élèves. Nos participants ont particulièrement parlé de l'impact important des enseignants de classe d'accueil sur l'apprentissage du français et sur l'intégration socioscolaire (Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008). Comme le dit Gabriella, « Quand j'ai un problème, je peux le dire à mon enseignante. Elle m'a dit: "Si tu as un problème, dis-le-moi. Je vais garder le secret" [...] Oui, je l'adore! »

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

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

Au moment des entrevues, Amel, une des élèves qui a participé à notre recherche, est au Québec depuis moins de six mois. Or, sa mère est déjà en mesure d'apprécier la réussite de son adaptation à son nouvel environnement socioscolaire: « L'enseignante était superbe, elle l'a beaucoup aidée. D'ailleurs, je remercie madame Suzanne pour ça. Elle l'a beaucoup aidée pour son intégration ».

Outre la relation avec les professeurs, les chercheurs attirent l'attention sur l'importance du climat psychosocial de l'institution scolaire dans le processus de soutien à la résilience scolaire (Cefai, 2007). Une ambiance positive à l'école stimule la motivation et l'engagement des élèves dans les apprentissages. Tant les enfants que les mères semblent s'accorder sur la qualité du climat psychosocial de l'école fréquentée par ces jeunes. Dans l'extrait qui suit, la mère de Naima fait allusion à une réalité qui dépasse le climat de l'école et fait un clin d'œil explicite aux conditions de travail qui doivent permettre aux enseignants de soutenir la résilience scolaire.

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

Les interactions entre pairs font partie des facteurs qui jouent sur l'adaptation socioscolaire des élèves (Cefai, 2007). Notamment, des chercheurs abordent les bienfaits des interactions sociales positives et diversifiées, en particulier avec des élèves meilleurs locuteurs du français, sur l'intégration socioscolaire des élèves allophones qui viennent tout juste d'intégrer le système scolaire québécois. Lorsqu'on les a interrogés à ce sujet, tous les enfants ont dit avoir été en mesure de créer des liens rapidement avec plusieurs autres élèves de leur classe, à leur arrivée dans la nouvelle école.

Dans ma classe d'accueil, tout le monde est très uni et très ensemble... nous sommes très amis et très proches (Gabriella).

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

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

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

Certains des élèves rencontrés pour cette recherche nous ont confié qu'à leur arrivée dans la nouvelle l'école, ils ont trouvé un soutien particulier auprès des enfants de même langue maternelle ; ces amis les ont soutenus en leur servant un peu de traducteurs et, ainsi, les ont assistés dans l'apprentissage du français. Des chercheurs soulignent le potentiel de transfert de la langue maternelle vers la langue seconde et encouragent les enseignants à considérer les acquis linguistiques des enfants comme une richesse et comme un levier pour l'apprentissage du français (Armand et Dagenais, 2005). Nos données montrent que ce transfert se fait aussi dans les interactions entre pairs locuteurs de la même langue maternelle.

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

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

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

Aussi, certains parents et enfants que nous avons interrogés s'entendent pour dire que les adultes autres que les professeurs et qui travaillent également à l'école, qu'il s'agisse de la directrice ou des surveillants, contribuent eux aussi au bien-être et au sentiment de sécurité des élèves. Parallèlement aux bienfaits apportés par les enseignants, les pairs et les autres adultes de l'école, les ressources offertes par l'école sont également à considérer dans le processus d'adaptation des élèves (Cefai, 2007; Larose *et al.*, 2004). L'école qui a servi de terrain à notre recherche compte parmi ses intervenants une agente de milieu qui travaille pour un organisme

communautaire du quartier offrant divers services aux familles nouvellement immigrées. Cette agente aide l'école à cibler des activités, dont les sorties éducatives, qui répondent aux besoins des jeunes. La mère de Nicolai explique :

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

En plus de fournir un environnement favorable à l'apprentissage du français aux enfants et à leurs parents, l'une des mères rencontrées est d'avis que certaines activités offertes dans le cadre des « Samedis en famille » permettent aux jeunes de pratiquer leurs aptitudes à écrire et à lire. Le samedi matin, pour une durée de deux heures, les enfants qui fréquentent cette école sont invités à venir accompagnés d'un parent afin de participer à divers ateliers organisés dans l'école et animés par des organismes communautaires. Il s'agit d'activités de cuisine, de cirque, d'arts plastiques, de danse, ou de contes. Les visées de ces ateliers sont principalement de favoriser le rapprochement école-famille-communauté, de donner l'occasion aux parents et aux enfants d'interagir en français et de partager des expériences ludiques en famille. Également, deux mères s'accordent à dire que les activités proposées suscitent de nouveaux intérêts chez les jeunes, comme la cuisine ou la confection de bandes dessinées, et même favorisent leur estime de soi, puisque les enfants tirent une certaine fierté de ce qu'ils y accomplissent, comme en témoigne la mère de Yassine :

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

Outre ces ateliers, pendant l'été, le CANA organise un camp spécialement conçu pour les enfants de cette école qui ont immigré récemment : visites à la piscine, au parc, au Biodôme, à l'Insectarium, au Vieux-Port, au Labyrinthe du Vieux-Montréal, etc.

Grâce à la posture compréhensive que nous avons adoptée, cohérente avec l'approche qualitative de collecte des données, nous pensons avoir aidé à la compréhension des mécanismes d'adaptation socioscolaire des élèves récemment immigrés. La taille de notre échantillon (6 élèves, 6 parents) de convenance pourrait être vue comme une limite qui ne permet pas de généraliser les résultats. D'autres facteurs ont certainement relativisé la richesse du corpus de données. À cause de l'âge des enfants et de leur maîtrise récente du français, certains d'entre eux nous ont donné des réponses plus courtes parce qu'ils étaient gênés de s'exprimer longuement en français. Cependant, le fait que ces entrevues se soient déroulées en français peut être vu comme une manifestation de résilience.

Il existe donc une constellation de tuteurs de résilience, de facteurs favorables à l'adaptation socioscolaire des élèves rencontrés. En effet, ces jeunes ont traversé un processus d'intégration qui a parfois été difficile, mais grâce à une diversité de ressources, ils ont réussi à « s'en sortir » et à devenir résilients sur le plan scolaire. Nous sommes consciente que la situation de ces élèves n'est pas représentative des plus dures conditions d'adversité que rencontrent certains élèves allophones et que le capital humain de leurs parents est un tuteur de résilience déterminant. Cependant, les défis qu'ils ont rencontrés en relation avec leur singularité n'en sont pas moins intéressants à analyser. Nous pensons que dans l'accompagnement de ces jeunes récemment immigrés, il est capital d'exhumer avec eux les invariants du métier d'élève : assiduité, construction d'un rêve, d'un projet scolaire. Ce n'est pas une condition suffisante à la réussite scolaire, mais c'est un terreau propice pour que viennent s'y greffer les autres tuteurs de résilience.

Toute famille a une partition à jouer dans la réussite scolaire de ses enfants, comme la recherche l'a montré. Les familles récemment immigrées font face à plusieurs défis simultanés relatifs à l'établissement et parfois à des barrières discriminatoires systémiques. Cependant, elles

doivent se rendre disponibles pour accompagner l'intégration socioscolaire des enfants qui se décline de manière un peu différente de celle des adultes. Il faut aller à la recherche des ressources du quartier. Il faut surtout mobiliser les compétences parentales acquises au pays d'origine, puisque c'est ainsi que l'on peut les ajuster, si nécessaire.

Les résultats de notre recherche montrent que la mobilisation du capital social de l'école doit être à la hauteur des défis que pose la situation des élèves et des familles. Ce capital doit être dynamique et inclut autant les ressources humaines que les ressources matérielles et les différentes initiatives et activités. Il est évident que cette mobilisation, en contexte scolaire marqué par la présence d'élèves récemment immigrés, doit inclure des objectifs d'intégration sociale à différentes réalités de la société d'accueil. Il est évident également que cette mobilisation exige le soutien financier et l'engagement de l'équipe-école.

La mobilisation du capital social de l'école doit s'articuler au travail des autres ressources communautaires du quartier pour soutenir collectivement la résilience des familles. Cette collaboration permet d'organiser conjointement des activités dans le cadre scolaire, mais également pendant les fins de semaine et même pendant l'été. Cette collaboration permet aussi de mieux accompagner les parents dans leur découverte de cette nouvelle culture scolaire.

Les élèves allophones qui ne maîtrisent pas le français à leur arrivée passent souvent par les classes d'accueil. La qualité de l'expérience de ce passage continue à se faire sentir longtemps après leur entrée dans une autre structure. Les enfants que nous avons interviewés ont beaucoup apprécié leur passage en classe d'accueil et ont eu la chance d'avoir un enseignant qui leur a ouvert la voie de la réussite au fil de leur adaptation socioscolaire. Il faut donc que les enseignants de l'accueil soient sensibilisés à la spécificité de leur rôle de premier médiateur interculturel dans le parcours scolaire de ces jeunes.

Références bibliographiques

- ARMAND, Françoise et Diane DAGENAIS, « Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire », *Thèmes canadiens, L'immigration et les intersections de la diversité*, 2005, p. 110-113.
- BOUTEYRE, Evelyne, *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*, Éditions Dunod, Paris, 2004.

- CEFAI, Carmel, « Resilience for All: A Study of Classrooms as Protective Contexts », *Emotional and Behavioral Difficulties*, vol. 12, n° 2, 2007, p. 199-134.
- KANOUTÉ, Fasal et Gina LAFORTUNE, *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques d'établissement*, Les Presses de l'Université de Montréal, 2011.
- KANOUTÉ, Fasal et Michèle VATZ LAAROUSSI, « Relations écoles – familles de minorités ethnoculturelles », *Revue des sciences de l'éducation* (Numéro thématique), vol. 34, n° 2, 2008, p. 259-515.
- LAROSE, François *et al.*, « Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire », *Brock Education*, vol. 13, n° 2, 2004, p. 56-80.
- POURTOIS, Jean-Pierre et Huguette DESMET, « L'éducation, facteur de résilience », dans Boris CYRULNIK et Jean-Pierre POURTOIS (dir.), *École et résilience*, Éditions Odile Jacob, 2007.
- TERRISSE, Bernard et François LAROSE, « 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*, vol. 16 (Numéro thématique École/Famille), 2001, p. 129-172.