

Dépossession socio-économique, linguistique et résilience : horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba

Boniface Bahi and Nathalie Piquemal

Volume 25, Number 1-2, 2013

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1026088ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1026088ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (print)

1916-7792 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bahi, B. & Piquemal, N. (2013). Dépossession socio-économique, linguistique et résilience : horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 25(1-2), 109–128. <https://doi.org/10.7202/1026088ar>

Article abstract

On the basis of qualitative data obtained by means of semi-structured interviews conducted with young immigrant refugees, this text examines the factors which contribute to their socio-educational success within the Franco-Manitoban community. This study identifies support strategies related to the three following dimensions within the daily life of child refugees in their new social environment: the school-family interface; language and communication within the school; culture, identity and solidarity networks at school. Analysis of the data with regard to notions of resilience and social mobility reveals that, at the level of the individual, young pupils seem to show social engineering which is related to the expression of resilient behaviour. This behaviour indicates, primarily, the development of a new approach to life, a new sense of belonging at school, new friends and the desire to demonstrate competence in the face of challenges. This data gives shape to the vitality of their new social mobility.

Dépossession socio-économique, linguistique et résilience: horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba

Boniface BAH
Campus Saint-Jean (University of Alberta)
et
Nathalie PIQUEMAL
University of Manitoba

RÉSUMÉ

À travers des données qualitatives obtenues au moyen d'entrevues semi-structurées auprès de jeunes immigrants réfugiés, ce texte examine les supports de réussite socio-scolaire de ceux-ci en milieu franco-manitobain. Cet examen renvoie à l'identification de stratégies de soutien relatives aux trois instances suivantes du vécu quotidien de l'enfant-réfugié dans le nouvel environnement: interface famille-école; langue et communication à l'école; culture, identité et réseaux de solidarité en milieu scolaire. L'analyse des données effectuées en référence aux notions de résilience et de mobilité sociale révèle qu'à l'échelle individuelle, le jeune élève semble faire montre d'une ingénierie sociale qui s'allie à l'expression d'un comportement résilient. Ce comportement laisse entrevoir, principalement, l'élaboration d'un nouveau projet de vie, d'un sentiment d'appartenance à l'institution scolaire, de nouvelles amitiés, avec une volonté de faire preuve de sa compétence face aux défis. Ces données structurent l'élan de sa nouvelle mobilité sociale.

ABSTRACT

On the basis of qualitative data obtained by means of semi-structured interviews conducted with young immigrant refugees, this text examines the factors which contribute to their socio-educational success within the Franco-Manitoban community. This study identifies

support strategies related to the three following dimensions within the daily life of child refugees in their new social environment: the school-family interface; language and communication within the school; culture, identity and solidarity networks at school. Analysis of the data with regard to notions of resilience and social mobility reveals that, at the level of the individual, young pupils seem to show social engineering which is related to the expression of resilient behaviour. This behaviour indicates, primarily, the development of a new approach to life, a new sense of belonging at school, new friends and the desire to demonstrate competence in the face of challenges. This data gives shape to the vitality of their new social mobility.

Le présent article s'appuie sur la suite du projet «Inclusion des nouveaux arrivants en milieu scolaire franco-manitobain», commanditée par l'Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest canadien (ARUC-IFO). Plus précisément, ce projet vise l'identification et les voies de correction des écueils à une meilleure participation sociale et scolaire des nouveaux arrivants dans les milieux d'accueil francophones du Manitoba.

La première phase de l'étude s'est centrée sur les expériences et les perceptions des familles immigrantes en matière d'intégration et d'inclusion sociale et scolaire. Cette phase a permis d'analyser les expériences familiales dans une perspective phénoménologique à partir de récits de ces familles sur les conditions d'accueil, de vie, de scolarisation et d'insertion sociale (Piquemal et Bolivar, 2009). L'examen de ces expériences, sur un prisme de continuité et de discontinuité socioculturelles et linguistiques, a permis d'extraire les quatre niveaux suivants: difficultés d'intégration liées au statut minoritaire du français; attachement-détachement-rattachement à la terre d'accueil; inégalité dans le dialogue hôte-autre; choc culturel et discrimination à l'école (Piquemal et Bolivar, 2009; Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009). Cette étape met en lumière, principalement, les défis surgissant au sein des écoles, tant pour les élèves que pour les enseignants. Ainsi, après l'analyse des expériences des familles, avons-nous exploré les expériences et perceptions des enseignants de quatre écoles de la Division

scolaire franco-manitobaine (DSFM) en matière de défis et de stratégies d'inclusion. Cette séquence de notre recherche montre que les enseignants se sentent concernés par le parcours d'intégration scolaire de leurs élèves nouveaux arrivants, mais qu'ils éprouvent, souvent, un sentiment d'insuffisance quant à leur potentiel de dispositifs psychosociaux d'offre de soutien ou d'aide, dans une interface interculturelle, de façon singulière, et quant à la faisabilité de l'inclusion scolaire, plus globalement (Piquemal, Bahi et Bolivar, 2010). En effet, les enjeux sont multiples, allant d'un engagement à quasi toute épreuve de ces enseignants, souvent entravé par un travail émotionnel épuisant, à la perception d'une tension entre égalité et équité. Aussi, ces enjeux incluent-ils des défis sociaux, affectifs, linguistiques et pédagogiques pour les élèves nouveaux arrivants, dépassant le cadre de la pédagogie différenciée selon ces enseignants (Piquemal, Bahi et Bolivar, 2010).

Les synthèses précédentes imposent et justifient l'examen des trajectoires d'intégration scolaire des nouveaux arrivants, telles qu'elles sont vécues et comprises par l'élève lui-même, tant en milieu élémentaire que secondaire. Le cas des élèves de familles réfugiées nous paraît plus illustratif et, de ce point de vue, fait l'objet de cet article, à la suite de nos données recueillies. Notre analyse porte sur une investigation qui s'articule autour de trois dimensions se rapportant au jeune élève, lesquelles sont conséquentes de nos conclusions sur les données recueillies auprès des familles et des enseignants: interface entre famille et école; langue et communication à l'école; culture, identité, et réseaux de solidarité en milieu scolaire. Les questions principales qui ont guidé cette recherche sont les suivantes: dans quelle mesure le jeune a-t-il pu développer un sentiment d'appartenance, voire d'attachement, à l'environnement scolaire dans lequel il évolue, tant sur le plan académique que sur la plan social? Quels sont les facteurs qui favorisent ou, le cas échéant, entravent le développement de ce sentiment d'appartenance? Dans quelle mesure le développement d'un projet de vie a-t-il un impact sur l'expérience scolaire de l'enfant? Quels sont les facteurs, tant personnels que collectifs, qui facilitent ou entravent le sentiment d'intégration scolaire de l'enfant?

L'élève nouvel arrivant, et, plus encore, celui de famille réfugiée, semble mené à bâtir sa réussite intégrative sur un

socle de dépossession sociale, économique et linguistique, à côté de défis d'insertion socio-scolaires plus ou moins voilés. Cette dépossession, ou perte, multidimensionnelle, est un écho des conditions pré-migratoires, difficiles, structurant le processus d'entrée au Canada pour le jeune élève. Sur un plan individuel, elle inscrit le jeune arrivant dans une perspective résiliente aux fins de sa quête de réussite scolaire et sociale. Cette réussite est un horizon de mobilité sociale ascendante au sens d'une émancipation du jeune de ses ancrages linguistique, socioéconomique et psychologique «peu enviables» de départ. Cette idée de «peu enviables» relève d'une mise en tension, par le jeune lui-même, de ses nouvelles aspirations avec des gains sociaux dans le milieu d'accueil. Dans l'ensemble, ce texte essaie de mettre en relief l'essentiel du contenu des données liées à la troisième thématique de notre recherche.

CADRE DE RÉFÉRENCE CONCEPTUEL ET CONTEXTE DE CETTE ÉTUDE

Ce serait enfoncer une porte déjà ouverte de mentionner que les difficultés d'intégration scolaire des nouveaux arrivants sont multidimensionnelles. Celles-ci se situent aux niveaux de la langue, de la culture et de l'apprentissage scolaire. Le handicap scolaire à ces niveaux demeure plus marquant pour les élèves de familles réfugiées relativement aux itinéraires migratoires tourmentés par des conflits sociaux, souvent ponctués d'étapes de vie dans des camps de réfugiés. Cependant, peu d'études se penchent, pour le moment, sur la nature de ces expériences en milieu francophone minoritaire canadien. L'étude de Belkhodja, Forgues *et al.* (2009) se situe, surtout, en amont familial des jeunes parce qu'elle traite de l'enjeu professionnel des parents, notamment ceux de formation en santé. Il ressort de cette étude que des pesanteurs académiques, culturelles et corporatives structurent le manque d'emploi de ces parents immigrants. Il semble évident que, dans un tel contexte de dépossession économique, de manque de revenu soutenu par un manque de travail adéquat, l'investissement parental – évoqué précédemment – s'amenuise et paraît même inexistant dans sa teneur financière. Ainsi, notre contribution vise-t-elle une meilleure compréhension des enjeux qui touchent l'immigration humanitaire dans la francophonie minoritaire sur l'horizon de

supports résilients dans la quête de succès social de jeunes en milieu scolaire, en référence au cadre franco-manitobain.

Notre démarche se centre sur l'enjeu de l'intégration scolaire des enfants de familles réfugiées à travers l'émergence et l'impact d'une résilience découlant de multiples deuils sociaux précédant et suivant le processus d'entrée et le vécu dans l'école du milieu d'accueil. Cette démarche s'appuie aussi sur des indicateurs de cette résilience comme le développement d'un sentiment d'appartenance à l'institution scolaire, la construction de nouveaux réseaux de solidarité et d'un projet de vie renouvelé, par l'enfant. Face à ces divers paramètres explicatifs, cette mise en perspective se veut systémique, dans le sens d'une interdépendance des niveaux factoriels pris en compte, tant au niveau de l'adversité (difficultés) que des sources de soutien ou de protection pour ces jeunes. Résilience, mobilité sociale et système constituent des notions fondamentales à notre effort de saisie du processus d'intégration scolaire qui nous préoccupe.

RÉSILIENCE, SYSTÈME ET MOBILITÉ SOCIALE

La migration comporte, incontestablement, une composante ontologique (Aubert et Idris, 2009). Dans un parcours qui se fait souvent, non sans heurt, par une transformation, voire un ébranlement identitaire, culturel, social, et familial, le milieu scolaire dans lequel l'enfant immigrant évolue devient, en quelque sorte, le support principal de cette transformation, voire de cette reconstruction.

De façon générale, il apparaît que le vécu social est toujours dans un mouvement de construction, de déconstruction et de reconstruction (Gurvitch, 2007). Pour les enfants réfugiés dont le parcours migratoire a été ponctué d'insécurité, de violence, de pertes multidimensionnelles et de rupture de scolarité, les stratégies d'adaptation reposent sur un ensemble de facteurs. Ceux-ci incluent l'émergence de nouvelles aspirations de vie doublées d'un sentiment de familiarité ou d'attachement avec l'institution scolaire – attachement à la société hôte, plus globalement –, l'appropriation des compétences essentielles, et la recherche de foyers nourriciers – famille ou école, par exemple. Ces stratégies de quête d'adaptation et d'intégration demandent une force qui, dans le contexte de l'adversité ayant rythmé la période pré-migratoire, se définit moins comme une

caractéristique intrinsèque de la personnalité de l'enfant, que davantage comme le résultat de l'interaction et de l'évolution de l'enfant dans l'espace de sa déterritorialisation. Une telle force trouve tout son sens dans le concept de résilience, en tant qu'il renvoie à «la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de condition de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères» (Manciaux, 2001, p. 17). Ainsi, la notion de résilience constitue-t-elle un support fondamental de notre démarche analytique. Notre utilisation de ce concept de résilience est axée sur l'individu – enfant – dans son milieu familial, social, et scolaire, pré- et post-migratoire, favorisant et défavorisant.

En effet, l'enfant appartient d'abord à un «nous» familial «porteur d'un projet migratoire, vecteur d'insertion dans la nouvelle société de vie» (Vatz-Laaroussi, 2007, p. 2). Ce «nous familial» peut agir en tant que «tuteur de résilience» (Vatz-Laaroussi, 2007, p. 2), tout comme le peuvent les enseignants ou toute autre personne-clé que l'enfant aura identifiée comme vecteur central de reconstruction d'un projet de vie. Le projet de vie, quant à lui, devient la motivation par laquelle l'enfant va «développer des mécanismes solides de résistance qui font qu'il ne s'écroulera pas au premier sacrifice exigé» (Tousignant, 1999, p. 135). La résilience est ainsi le produit de l'interaction de l'enfant avec son milieu et comporte une dimension individuelle, à savoir l'élaboration d'un projet de vie. Celui-ci révèle l'individu-enfant comme un acteur social (Simmel, 1971). Cet acteur peut jouer avec des supports plus ou moins explicites: familial – transmission intergénérationnelle –, et social – émancipation et intégration. Cette combinatoire factorielle de l'acteur social- enfant ouvrant sur sa réussite scolaire, révèle sa façon plurielle de recherche de réussite sociale et scolaire. En fait, les personnes les plus fragiles et en difficulté tendent à développer des stratégies de correction-protection même dans les contextes apparaissant «déstructurés» pour elles (Bibeau et Corin, 1994). La scolarité de l'enfant immigrant réfugié devient donc un lieu d'expression de résilience (Bouteyre, 2004). Au delà de sa dimension interactionniste, le concept de résilience connote une perspective systémique (Théorêt, 2005), dans la mesure où l'enfant, par exemple, n'est résilient que s'il existe des supports de résilience dans son milieu à côté d'une force

intrinsèque intérieure éventuelle. Ici entre en jeu la considération de l'offre du milieu de vie. Quels sont les dispositifs structurels ou conjoncturels de soutien ou d'aide qu'inclut le milieu et avec lesquels peut composer l'individu dans l'adversité sociale? Tout être humain semble toujours chercher à faire la preuve de sa compétence, soit en adhérant, dans le milieu, à ce qui satisfait son quotidien et donne du sens à sa vie, soit en inventant ou en créant cela (Bahi, 2007). Les supports de résilience, déjà relevés, sont mis à profit explicatif ici dans la mesure où les enfants immigrants réfugiés que nous avons rencontrés sont en plein processus de réparation et de reconstruction et, somme toute, en relative et, parfois complète, réussite scolaire.

Par ailleurs, la notion de système se lit dans le sens d'un ensemble d'éléments ayant entre eux des relations de telle sorte que toute modification au niveau d'un élément ou d'une relation entraîne la modification de l'ensemble (Grawitz, 1984). En réalité, l'enfant ne saurait être déconnecté de son arrière-fond familial, encore moins de son aspiration au succès social incarné par le désir de construction d'un nouveau projet de vie qui est comme une attraction motivante par en avant, une sélection sociale qui raccorde à la vie (Parsons et Bales, 1955). Avec cette sélection liée au nouveau plan de vie se dessine l'enjeu d'une mutation sociale, disons d'une mobilité sociale, indépendamment de l'entendement géographique de cette mobilité elle-même. Ce n'est donc pas le changement dans l'espace physique (changement d'école du jeune dans l'espace d'accueil) qui nous préoccupe, mais sa mutation statutaire, indiquons clairement, son passage d'«inadapté» à celui d'«inséré» socialement dans son nouvel environnement. De par son éventuelle maîtrise des nouvelles langues – français, anglais, par exemple – émerge une mobilité intergénérationnelle par rapport aux parents (Girod, 1971). Cependant, il n'en demeure pas moins qu'il y a, parfois, un écart entre les attentes et leur niveau concret de réalisation. L'individu ne serait donc pas totalement ajusté à ses aspirations (Bahi, 2007). Il y a comme un écart entre celles-ci et ce que la quotidienneté impose, au fond, ce qui se réalise. L'attitude ou conduite à tenir face à l'écart en question, ou deuil social, situe un niveau de la différenciation interindividuelle. C'est là que jouerait l'habitus de Bourdieu (1980). Toutes les considérations de ce cadre théorique situent l'horizon de notre méthodologie. Résilience et mobilité sociale en constituent les supports

théoriques à partir desquels nous interprétons les données obtenues auprès des élèves immigrants réfugiés en privilégiant la perception du vécu migratoire par l'élève lui-même.

MÉTHODOLOGIE DE CETTE ÉTUDE

Cette étude cible la cohorte d'élèves immigrants réfugiés à l'intérieur de la recherche générale sur les enjeux d'inclusion des nouveaux arrivants en milieu scolaire francophone au Manitoba. Dans la continuité de notre méthodologie phénoménologique de base ayant guidé les autres étapes de la recherche en question, une technique qualitative de collecte de données a été utilisée pour cette séquence: l'entrevue semi-structurée. Tout en laissant la voie à l'expression d'expériences pré- et post-migratoires plus ou moins enviables, nous tenions à la saisie de facteurs peu favorables au succès socio-scolaire du jeune dans les compartiments de sa quotidienneté comme le rapport famille-école, la communication à l'école et les réseaux de solidarité éventuels émergents. Ces dimensions ont évidemment constitué la matrice du questionnaire. Cette technique a porté sur 18 jeunes élèves dont l'âge va de 11 à 17 ans. Ils ont été sélectionnés dans trois catégories d'école: une école secondaire (de 7^e à la 12^e année), une école élémentaire (de la maternelle à la 6^e année) et une école élémentaire intermédiaire (de la maternelle à la 8^e année). Cette variation du milieu scolaire vise aussi celle des conditions d'existence de l'apprentissage scolaire dans lesquelles le jeune essaie de relever les défis se posant à lui dans sa quête de réussite. Les données obtenues pendant ces entrevues tiennent compte du caractère englobant du phénomène étudié (Mucchielli, 1991), en ajoutant aux espaces sociaux de défis possibles, des éléments psychosociaux qui spécifient les thèmes évoqués précédemment constituant la matrice du questionnaire: stress, soutien social, par exemple. Chacune des trois catégories d'école a eu six entrevues avec un effort d'avoir autant de filles que de garçons même si, finalement, la parité n'a pas été absolue pour des raisons de faisabilité.

Tous les jeunes viennent de pays africains en guerre ou de forte instabilité, principalement la République démocratique du Congo, et ont transité par un ou plusieurs pays: l'Afrique du Sud, Djibouti, l'Éthiopie, le Kenya, la Tanzanie et la Zambie. Les données des entrevues ont été transcrites et décortiquées selon l'approche qualitative d'analyse de contenu. Nous avons

veillé à la crédibilité de ces données en visant l'atteinte de leur saturation. Nous avons entamé le processus analytique en faisant une première classification autour des thèmes mentionnés dans notre introduction. Une seconde catégorisation plus raffinée s'est imposée selon notre cadre théorique sus-mentionné. Nous pensons avoir ainsi isolé l'essence des expériences et des perceptions livrées par nos participants.

PROPOS D'ÉLÈVES IMMIGRANTS RÉFUGIÉS SUR LEURS PARCOURS MIGRATOIRES, LEUR VIE SCOLAIRE ET DISCUSSION

Plusieurs éléments de défis et la façon d'y faire face ont émergé des discours des participants à notre étude. Ceux-ci ont été énoncés sous deux grandes catégories: sphère des facteurs d'adversité – lien famille-école, communication à l'école, choc culturel – et sphère des sources de soutien et d'aide – projet de vie, sentiment d'appartenance et réseaux de solidarité. La plupart des facteurs se ramènent à des défis d'intégration qui éveillent le potentiel de recherche de réussite des jeunes élèves immigrants réfugiés.

1. Sphère des facteurs d'adversité

Nous osons tenir ces facteurs dans une perspective systémique dans la mesure où ils participent, ultimement, chacun sur le plan qui est le sien, à entraver la réussite scolaire de l'élève immigrant réfugié.

1.1 Culture, identité et choc culturel

Le vécu expérimentiel peut se lire sur la base de l'ingénierie sociale de l'individu comme sur celle de son incapacité à y faire face adéquatement. Cependant, le potentiel de créativité individuelle pour faire face à des défis repose généralement sur l'acquisition de valeurs ethniques de base et de celles liées à des interactions dans la vie publique. Cela confère un habitus qui typifie l'individu en aptitudes et capacités (Bourdieu, 1980; Bourdieu et Passeron, 1970). Ainsi, pourrait-on parler d'«identité de l'origine, de contexte et de citoyenneté». Ces considérations laissent entrevoir que la réussite à l'école n'est pas seulement le fruit du travail des enseignants mais aussi celui des valeurs transmises par les parents. Relevons le cas d'une élève polyglotte de 7^e année: «En venant ici, je parlais quatre langues africaines

et un peu d'anglais, ça c'est un tout et je suis contente de ça parce que tout le monde n'est pas capable de ça». Son dispositif sociolinguistique pré-migratoire, familial, qui lui a donné une estime de soi dans le nouvel environnement scolaire, révèle un versant de soutien culturel. Certes, elle ne parlait pas français en dehors des quatre langues africaines et «un peu d'anglais» mais elle ne s'est pas sentie dépaysée grâce à son «sentiment hiérarchique linguistique». Ce serait une sorte de prolongement de fierté culturelle aidante face à l'adversité psychosociale du nouvel environnement.

En réalité, nous prenons à témoin, d'un côté, le paramètre de culture et d'identité à ce niveau de la rédaction pour mettre en relief le caractère négateur d'une certaine culture sociopolitique – dictature, rebelles armés – du milieu de l'origine, qui précontraint en quelque sorte les dispositifs psychosociaux d'intégration de jeunes élèves immigrants réfugiés. De l'autre, ce paramètre nous permet de situer un certain niveau de potentiel de fragilité culturelle dans un rapport interculturel donné. Nos valeurs peuvent être tenues comme infaillibles jusqu'au jour où elles peuvent se révéler comme non performantes et où elles auraient besoin d'être réajustées (Malherbe, 2006). Des témoignages s'allient à cette idée:

Le premier jour de classe, j'avais peur, j'avais peur des élèves, parce que je n'étais pas habitué aux Blancs. Et puis, j'avais peur des langues, le français et l'anglais, le français pour les apprentissages et l'anglais parce que ici au collège on parle toujours en anglais (Élève, secondaire, garçon, 16 ans).

Un autre témoignage d'une jeune fille de 17 ans corrobore:

Comme la première fois, on a rencontré la prof et la prof nous a dit qu'on devait manger notre dîner avec elle et on l'avait laissée (rire... elles ne l'ont pas prise au sérieux).

Un autre garçon de 16 ans soutient:

Je suis né au Congo et quand j'ai eu 5 ans on a quitté le Congo pour s'installer en Zambie et c'est en Zambie que j'ai grandi. L'école? Ça dépendait si ma mère avait de l'argent. Quand elle n'avait pas d'argent, on n'allait pas à l'école. Quand je suis arrivé ici je parlais surtout l'anglais et j'avais oublié le français.

Dans l'expérience pré-migratoire, il y a toujours un pays de transition qui, la plupart du temps, devient un pays de perte linguistique, celle de la langue maternelle. Le sens général est le passage du français à l'anglais. C'est l'enfant qui fait cette mutation linguistique. Les parents, avec leur degré d'attachement culturel fort avant d'être dans le pays transitoire, conservent les langues premières, de façon générale, car quelques pertes linguistiques parentales demeurent pour des raisons qui ne sont pas toujours avouées, comme nous le verrons plus loin. En effet, la transition des réfugiés de souche francophone – par exemple, la République démocratique du Congo – à travers certains pays, s'assimile à des moments d'extinction du français pour les enfants, ces pays étant, pour la plupart, anglophones – Ouganda, Afrique du Sud, Tanzanie, Kenya, etc.

Par ailleurs, l'effort de la mère du dernier témoin exprime, en quelque sorte, l'attachement à un principe de réussite du parent, celui d'une intégration et d'une réussite parentales médiatisées par le succès scolaire de son enfant (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009). Le peu d'argent sécurisé par le parent était utilisé à des fins éducatives pour l'enfant. Le succès de l'enfant paraissant le sien; le parent se voit doublement motivé à faire le maximum de sacrifices pour sa réussite scolaire, même si le soutien parental n'est pas toujours réalisable sous certaines formes. Il est évident qu'une analyse plus large pourrait suggérer l'existence d'autres facteurs-clés dans l'attitude parentale. De ce point de vue, nous pensons notamment au sexe de l'enfant, au vécu pré-migratoire en milieu urbain versus en milieu rural, mais l'essence des témoignages livre cependant le message constant et fiable selon lequel l'éducation des enfants demeure une préoccupation majeure pour les parents, quelle qu'en soit la mesure économique, sociale ou politique.

1.2 L'enfant dans l'interface famille – école

Nous initions ce paragraphe par l'exposé de certains éléments de témoignages illustrant un environnement familial de travail autonome pour l'enfant réfugié.

Je fais mes devoirs tout seul (Élève, garçon, 11 ans, 6^e année).

Moi, je fais mes devoirs toute seule (Élève, fille, 11 ans, 6^e année).

Oui, je fais mes devoirs quand je rentre, mais mes parents m'aident pas comme parce qu'ils ne savent pas la langue française et ils sont en train d'apprendre l'anglais. Ils ont un peu de difficultés en anglais, donc, c'est moi-même, je travaille toute seule... J'ai l'habitude, mais des fois, c'est dur (Élève, fille, secondaire, 15 ans).

Évidemment, l'enfant déploie des efforts propres et exprime une tendance autonome qui semble provenir de la vie dans les camps de réfugiés. Si, de façon explicite, l'obstacle linguistique parental se situe au fondement de l'autonomie de travail de l'élève, les premiers témoignages de cette séquence, assez économes dans l'exposé des causes, s'associent à une récurrence de propos, celle de l'ignorance de beaucoup de parents sur les exigences du nouveau système scolaire. Nous savons que l'investissement parental est présent, généralement, tout au long du processus de vie des enfants. Il s'impose et se justifie encore dans le contexte scolaire. Cependant, la déterritorialisation – migration –, sous des pressions sociopolitiques peu enviables, inscrit le parent sur une pente de perte de repères en rapport avec la connaissance du nouveau système scolaire du contexte immigrant. C'est là une forme de dépossession académique, allions-nous mentionner. C'est même une évidence de discontinuité sociale et éducationnelle pour le parent nouvel arrivant réfugié. Dans un tel contexte social, la recherche d'expression de mécanismes parentaux d'aide à apporter à l'enfant-élève, en rapport avec ses travaux scolaires, s'accompagne de peu de succès. C'est un versant de disqualification sociale pour le parent. Celui-ci est peu enclin à se mettre en phase, ou en écho, avec les attentes des dirigeants et des enseignants de l'école. Sous ce rapport, le *continuum* académique habituel, dans le nouvel environnement, entre école et famille semble rompu, autrement dit, il ne serait pas maintenu et entretenu. Notons, à ce niveau, que des stratégies compensatoires tendent à émerger selon les communications parentales exprimées lors de notre *forum communautaire* de 2009 à l'Université de Saint-Boniface. Malgré ces initiatives de bénévolat d'aide aux devoirs, il n'en demeure pas moins que beaucoup d'enfants s'activent seuls face à des exigences de l'école, comme l'indiquent les témoignages. Les insuffisances de l'espace familial se conjuguent avec d'autres.

1.3 Quête de réseaux de solidarité et limite linguistique à l'école

À la suite de Malraux (1933), nous pouvons soutenir qu'il faudrait toujours s'accrocher à quelque chose pour supporter sa condition de personne humaine. Une analyse de la quotidienneté humaine nous permet de mentionner que les réseaux de solidarité, qu'ils soient domestiques ou publics, se placent, de toute évidence, comme les meilleurs supports de la condition humaine. Pour l'élève immigrant réfugié en milieu francophone minoritaire, les réseaux de solidarité sont presque inexistantes en milieu scolaire parce qu'une limite linguistique de début renforce cette rareté. Ce manque sera dans ses interactions sociales un nœud et une source de stress peu favorable à un meilleur travail scolaire, mais, en fin de compte, il semble donner naissance à un comportement résilient et de recherche de mobilité sociale ascendante.

Comme, ils te..., bon, les amis sont un petit peu différents, mais les profs sont très forts et ils sont très bons. Les amis, c'est comme, ils essaient à te décourager, mais pas moi. Mais les profs, ils cherchent à ne pas te différencier des autres, mais des choses comme ça (Élève, fille, 8^e année). Le premier jour j'étais gêné. J'étais gêné de parler aux autres (Élève, garçon, 7^e année).

Je ne comprenais pas ce que les autres disaient. Alors je restais juste à mon pupitre et je ne faisais... Mon enseignante m'a beaucoup aidé; elle m'expliquait; Quand je suis arrivé ici, je n'avais pas d'amis parce que je ne savais pas comment parler la même langue qu'eux (Élève, garçon, 6^e année).

J'avais peur que les amis ne m'aient pas (Élève, garçon, 6^e année).

Les nouveaux arrivants sont dans un coin et les Canadiens sont dans un autre (Élève, garçon, 17 ans).

J'avais perdu le français en arrivant au Canada. Je parlais anglais et c'était interdit de parler anglais alors je restais silencieuse les premiers jours (Élève, fille, 14 ans).

Un autre participant dévoile une autre forme d'expression du malaise linguistique:

Moi, je suis, j'aime pas quand quelqu'un, je parle devant toute la classe. Je suis gênée. Oui, je parle après la classe quand tout le monde n'est pas là. Puis, je demande au prof des questions que je ne comprends pas et je demande

des questions si je veux de l'aide ou des choses comme ça
(Élève, fille, 16 ans).

De ces témoignages, l'on peut relever les différents modes d'expression des frustrations psychologiques et sociales qui résultent de la limite linguistique liée à une certaine période pré-adaptative des jeunes réfugiés. Ces modes vont de l'incapacité de communiquer, de se faire des amis de soutien au repli circonstanciel sur soi. On décèle aussi des difficultés d'intégration scolaire et sociale dues à celles jalonnant leur parcours migratoire entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Habités à un enseignement de type magistral dans des classes pléthoriques généralement, les nouveaux arrivants se retrouvent dans un système où la participation, le questionnement et l'intervention des élèves sont non seulement encouragés mais exigés. Cependant, cette forme de marginalisation momentanée et ces ruptures pédagogiques ouvrent sur des stratégies de correction favorables à une meilleure insertion sociale.

2. Sphère de dispositifs de soutien à la réussite scolaire

Composer avec l'offre du milieu, à l'échelle individuelle, par l'individu acteur social, devient fondamental: les individus adhèrent à ce qui satisfait leur quotidien, donne du sens à leur vie et leur permet de construire de la différence, d'être eux-mêmes, dans une certaine mesure. Si cela n'existe pas, ils cherchent à le créer. Cet élan d'adhésion ou de créativité s'allie à une offre du milieu de vie, des sortes de supports avec lesquels l'individu acteur social peut composer. Ce paragraphe nous situe sur certains facteurs de la dynamique sociale des jeunes que nous étudions.

2.1 Projet de vie de l'enfant, nouvelles attentes

Ce projet de vie est appréhendé comme un élément de projection par en avant de la vie, un support sélecteur et attracteur qui raccorde à la vie, au sens de Parsons et Bales (1955). Les enfants ont souvent un projet de vie, leur existence étant elle-même en devenir compte tenu de leur jeune âge.

Le versant du projet de vie le plus direct, semble le versant scolaire: «la chose la plus importante pour moi était d'apprendre le français et d'écrire... plus que d'avoir des amis» (Fille, école intermédiaire). Pour un autre de niveau secondaire: «Moi tu sais,

j'ai laissé les amis de côté, je voulais juste apprendre. Moi quand je suis né, je travaillais beaucoup. Je ne jouais pas beaucoup avec mes amis. Déjà ma mère me montrait les multiplications».

Nous sentons là une sorte de mise en tension entre quête d'amitiés et un attachement à un apprentissage scolaire bien précis. Cette forme de hiérarchisation de l'intérêt scolaire sur des formes de socialité nous situe sur une maîtrise de la mesure entre l'essentiel et le ludique chez le jeune élève immigrant réfugié. Mais les aspirations ne sont pas qu'autocentrées.

Il y a un désir de parrainage de parent qui surgit chez certains jeunes, ce qui nous ramène à une relecture des enjeux du contexte familial, par exemple: «Je vis ici avec mon père et ma belle-mère. Je veux réussir ma vie pour faire venir ma mère qui est restée là-bas» (propos d'une fille du secondaire).

Le contexte de recomposition familiale ouvre sur une exigence morale de regroupement familial. Cet environnement de vie, apparemment peu favorable pour le jeune, invite à penser que la déstabilisation familiale peut être une source de motivation, voire de résilience, alors que cela aurait pu être destructeur dans une certaine mesure. À l'opposé du dernier témoignage, pour deux autres jeunes, ce sont les mamans qui se remarient à la suite des décès des pères de ces jeunes, et leurs contextes de vie familiale ne sont pas indiqués comme reluisants en rapport avec le premier que nous prenons à témoin. L'essentiel est que tout semble «marcher par leur propre détermination»: «Je me confie à moi-même, je prends conseil avec moi-même et j'avance avec ça, je suis même curieuse d'apprendre» soutient une jeune élève de secondaire. Dans les faits, ces perspectives autocentrées de conduite ou d'ambitions articulent ou potentialisent une mobilité sociale ascendante. Cette mobilité qui demeure avant tout intra-générationnelle, se réalise sur un plan intergénérationnel. Si le premier niveau est lié au changement de statut social de l'individu par rapport à lui-même, le second renvoie à une émancipation du jeune en regard des statut et conditions de vie parentaux.

Par ailleurs, l'on peut relever un niveau essentialiste, voire de primordialisme, dans l'expression de certains comportements: «Même ce que j'ai vécu à ce temps là-bas, j'étais vraiment différente parce que je n'essayais pas de prendre les

comportements des autres. Je faisais ce que moi, je faisais», soutient une fille du secondaire. Il y aurait donc une volonté de rester soi-même, une acceptation de soi-même face aux nouvelles valeurs, qui demeure tout de même adaptative.

2.2 Perception de pratiques pédagogiques et attachement à l'école

Sur un plan général, on pourrait soutenir que l'humain comporte «un programme biologique adaptateur» au sens où il finit par composer avec des conditions de vie plus ou moins difficiles au départ. Il va souvent remplacer d'anciens deuils sociaux tels une perte d'amitiés, de spécificités environnementales par de nouvelles amitiés, de nouveaux liens sociaux dans le nouvel environnement (Dandurand, 1994). Notre approche conceptuelle laisse entrevoir, entre autres, comment une offre du milieu, en termes de dispositifs de soutien, peut être mise à profit par l'acteur social en quête d'aide (Bahi, 2007). Les paramètres de perception de pratiques pédagogiques et d'attachement à l'école s'illustrent par des témoignages comme ceux qui suivent:

Il y avait un enseignant qui m'a beaucoup aidé. Il me sortait de la classe pour m'aider. Il m'a beaucoup aidé surtout en français et en mathématiques (Garçon, secondaire, 16 ans).

Le prof fait des parrainages d'élèves nouveaux arrivants avec un Canadien (Fille, primaire, 11 ans).

Je me sens bien à l'école. Il y a beaucoup d'amis qui m'aident, les enseignants m'ont beaucoup aidée (Fille, intermédiaire, 14 ans).

J'adore l'école, je ne manque jamais l'école même si je suis malade, j'ai de bons amis à l'école et une bonne enseignante qui me fait sortir de la classe pour me venir en aide, maintenant, je suis au même niveau que les autres (Fille, 7^e année, intermédiaire).

Les auxiliaires m'ont aidé à apprendre le français. Ils venaient me chercher dans la classe. Je me sens bien quand on me dit que je fais bien (Élève, primaire, 11 ans).

De ces différents témoignages, il ressort l'évidence du soutien de la personne enseignante «qui fait de son mieux», même si ce «mieux n'est pas vu comme suffisant» par les enseignants (Piquemal, Bahi et Bolivar, 2010). Nous pouvons admettre que la compétence, voire l'ingénierie éducative, de

la personne enseignante rencontre un désir d'apprendre en attente chez l'élève réfugié. Cela semble une combinatoire favorisante dans l'accès «au même niveau que les autres», et dans l'«apprentissage du français», langue perdue dans des espaces sociaux transitoires pré-migratoires comme nous le mentionnons plus haut dans ce texte. Par ailleurs, relevons la reconnaissance de jeux culturellement familiers pour certains individus et renforçant leur attachement à l'institution scolaire qui les intègre dans son fonctionnement.

L'assertion «je me sens bien quand on me dit que je fais bien» du dernier témoignage, est révélatrice d'une sphère de la personnalité humaine, l'«estime de soi». Comment nourrir cette estime de soi, sur un horizon de motivation, pour des individus qui, par leur histoire migratoire, semblent porteurs de sédiments psychologiques peu valorisants? Une sensibilité à cette interrogation semble soutenir la mise de l'avant des stratégies éducatives que relèvent des témoignages précédents. Il y a un soutien du milieu mais celui-ci irait de pair avec une réappropriation des codes d'apprentissage mise de l'avant par l'élève réfugié lui-même. C'est au niveau du potentiel d'appropriation ou de réappropriation des connaissances que se situerait un niveau de différenciation interindividuelle dans notre cohorte d'étude (Fainzang, 1987). En somme, l'école apparaît un support de mutations sociales à partir d'interactions sociales multiples qui s'y déroulent.

CONCLUSION

Cet article vise, non seulement, l'identification de pesanteurs mais, aussi et surtout, des facteurs favorisants sur le chemin de la réussite socio-scolaire des élèves immigrants réfugiés en milieu francophone minoritaire, globalement, et au Manitoba francophone, spécifiquement. Sur un plan conceptuel, l'état des lieux a permis de cadrer sur quels horizons la prospection qu'impose l'objectif de notre étude devait être menée, en référence à un contexte général immigrant canadien et, surtout, aux résultats antérieurs de notre recherche sur l'inclusion des nouveaux arrivants en milieu scolaire francophone du Manitoba. Cet état des lieux nous a fait prendre à témoin des notions fondamentales comme résilience et mobilité sociale.

Le constat d'un réel enjeu d'adversité psychosociale se fait sur le fond de facteurs pré- et post-migratoires. En effet, les conditions pré-migratoires offrent le théâtre généralement de traumatismes de tous ordres et, particulièrement, l'existence d'espaces sociolinguistiques transitoires de dépossession de la langue de base comme le français pour les jeunes enfants de familles immigrantes réfugiées. Quant aux conditions post-migratoires, la quotidienneté révèle une incapacité relative académique parentale face aux exigences du système scolaire en place, une parentalité, souvent, mono et maternelle due à des choix prioritaires, voire humanistes migratoires du Canada: la notion de personne féminine à risque (recherchée) renvoie à une veuve avec enfants, le veuvage ici étant dû à une forme ou l'autre de guerres civiles. Le handicap familial d'une instance paternelle de soutien pour l'enfant semble évident dans un tel contexte. À cette incompetence relative dans l'aide aux devoirs de l'enfant se double son incapacité temporaire à communiquer adéquatement dans l'environnement scolaire, lequel apparaît pauvre, au départ, en réseaux de solidarité. Cet environnement cause, de même, un choc culturel varié chez l'enfant.

L'évaluation des points d'ancrage de la dynamique juvénile pouvant évacuer les pesanteurs indique, à l'échelle individuelle infantile, l'initiation d'un nouveau projet de vie, l'émergence d'un sentiment d'appartenance scolaire et la mise en route de nouvelles amitiés, camaraderies, sorte de soutiens face à l'adversité psychosociale du nouvel environnement scolaire. Les défis socioculturels relevés pouvant hypothéquer l'avenir du nouvel élève immigrant réfugié ne semblent donc pas insurmontables. Il y aurait, finalement, une baisse, voire une suppression, de sa tension psychologique désagréable liée à la nature du rapport de ses ambitions à ce qui s'y oppose (Festinger, 1957). C'est une tension relative à une certaine période pré-adaptative variant selon les jeunes élèves en difficulté de notre cohorte d'étude. Dans l'ensemble, la nécessité demeure de développer des mécanismes institutionnels de soutien aux élèves réfugiés, sur les plans social, économique, psychologique et principalement académique par l'aide aux devoirs.

Quels contours et contenus prendraient les mécanismes de soutien? Répondre à un tel questionnement apparaît l'objectif principal de la dernière étape, à venir, de notre recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- AUBERT, Annie E. et IDRIS, Isam (2009) «Penser la famille au-delà des traumatismes migratoires et culturels», *Dialogue*, n° 185, p. 5-14.
- BAHI, Boniface (2007) *Dérives et réussite sociale en Afrique*, Paris, l'Harmattan, 236 p.
- BELKHODJA, Chedly, FORGUES, Éric et al. (2009) *Les facteurs d'intégration des diplômés internationaux en santé francophones dans les communautés francophones en situation minoritaire (rapport final)*, Ottawa, Consortium national de formation en santé (CNFS), 63 p.
- BIBEAU, Gilles et CORIN, Ellen (1994) «Fragilités et résistances dans deux métropoles noires», *Le Courrier du CNRS*, n° 81, p. 172-173.
- BOURDIEU, Pierre (1980) *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 475 p.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1970) *La reproduction: éléments pour une théorie du système*, Paris, Minuit, 279 p.
- BOUTEYRE, Évelyne (2004) *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*, Paris, Dunod, 146 p.
- DANDURAND, Micheline (1994) *Ces pertes qui enrichissent: au miroir des deuils*, Ottawa, Novalis, 110 p.
- FAINZANG, Sylvie (1987) «Être ou ne pas être un autre: l'accès au terrain en milieu péri-urbain français», dans PÉTONNET, Colette et GUTWIRTH, Jacques (dir.) *Chemins de la ville: enquêtes ethnologiques*, Paris, Éditions du CTHS, p. 123-137.
- FESTINGER, Leon (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, Stanford University Press, 291 p.
- GIROD, Roger (1971) *Mobilité sociale, faits établis et problèmes ouverts*, Genève, Doz, 204 p. [Coll. «Travaux de droits, d'économie, de sociologie et de science politique», n° 88]
- GRAWITZ, Madeleine (1984) *Méthodes en sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1025 p.
- GURVITCH, Georges (dir.) (2007) *Traité de sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1461 p.
- MALHERBE, Jean-François (2006) *Les crises de l'incertitude: essais d'éthique critique III*, Montréal, Liber, 118 p.
- MALRAUX, André (1933) *La condition humaine*, Paris, Gallimard, 404 p.

- MANCIAUX, Michel (dir.) 2001) *La résilience: résister et se construire*, Genève, Médecine et hygiène, 253 p.
- MUCCHIELLI, Alex (1991) *Les méthodes qualitatives*, Paris, PUF, 126 p. [collection «Que sais-je?», n° 2591]
- PARSONS, Talcott et BALES, Robert F. (1955) *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe, Free Press, 422 p.
- PIQUEMAL, Nathalie, BAHİ, Boniface et BOLIVAR, Bathélemy (2010) «Nouveaux arrivants humanitaires et économiques au Manitoba francophone: entre défis et succès social», *Revue canadienne de recherche sociale*, vol. 3, n° 1, p. 41-51.
- PIQUEMAL, Nathalie, BOLIVAR, Bathélemy et BAHİ, Boniface (2009) «Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain: défis et dynamiques», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n°s 1-2, p. 329-355.
- PIQUEMAL, Nathalie et BOLIVAR, Bathélemy (2009) «Discontinuités culturelles et linguistiques: portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire», *Revue d'intégration et de migration internationale / Journal of International Migration and Integration*, vol. 10, n° 3, p. 245-264.
- SIMMEL, Georg (1971) «The metropolis and Mental Life», dans *On individuality and Social Forms: Selected Writings*, Chicago, University of Chicago Press, p. 324-339. [édition et introduction de David Levine]
- THÉORÉT, Manon (2005) «La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, p. 633-658.
- TOUSIGNANT, Michel (1999) «De l'adversité à la résilience: la part du milieu, la part de l'enfant», *Prisme*, vol. 29, p. 122-135.
- VATZ-LAAROUSSI, Michèle (2007) «Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec», *Enfances, Familles, Générations*, n° 6. [<http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n6/index.html>]