

Les dynamiques d'établissement, les enjeux scolaires et les ressources communautaires. Le point de vue de parents d'origine haïtienne et d'intervenants

Establishment Dynamics, Educational Issues and Community Resources. Perspective of Parents of Haitian Descent and Community Practitioners

Fasal Kanouté, Josée Charrette, Joslyne Vierginat André, Ph.D., Lilyane Rachédi and Jrene Rahm

Volume 14, Number 2, 2014

Les jeunes d'origine haïtienne au Québec : d'hier à aujourd'hui

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1035424ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1035424ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (print)

1913-0708 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Kanouté, F., Charrette, J., André, J. V., Rachédi, L. & Rahm, J. (2014). Les dynamiques d'établissement, les enjeux scolaires et les ressources communautaires. Le point de vue de parents d'origine haïtienne et d'intervenants. *Diversité urbaine*, 14(2), 31–50.
<https://doi.org/10.7202/1035424ar>

Article abstract

This paper discusses educational issues and challenges in a multiethnic and disadvantaged urban environment. The authors address the question from the perspective of parents of pupils of Haitian descent and community practitioners working with the children's school. The qualitative research data presented analyses these actors' perspectives not only regarding factors supporting school resiliency, but also with regarding aspects of family life that must be understood and taken into account to better support parents and children. Both parents and practitioners emphasize the effects of the migration journey on parenting and the intertwined relationship between the family's migration project and the child's school project.

**Les dynamiques d'établissement,
les enjeux scolaires et les ressources
communautaires.
Le point de vue de parents d'origine
haïtienne et d'intervenants**

**Establishment Dynamics, Educational Issues
and Community Resources.
Perspective of Parents of Haitian Descent and
Community Practitioners**

FASAL KANOUTÉ

*Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal,
fasal.kanoute@umontreal.ca*

JOSÉE CHARRETTE

*Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal,
j.charette@umontreal.ca*

JOSLYNE VIERGINAT ANDRÉ

Ph. D., joslyne.vierginat.andre@umontreal.ca

LILYANE RACHÉDI

*École de travail social, Université du Québec à Montréal,
rachedi.lilyane@uqam.ca*

JRENE RAHM

*Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal,
jrene.rahm@umontreal.ca*

RÉSUMÉ ■ Cet article aborde en général les enjeux et défis de la scolarisation en contexte urbain pluriethnique et défavorisé. Les auteures traitent cette problématique particulièrement sous l'angle du point de vue de parents d'élèves d'origine haïtienne et de celui d'intervenants communautaires de leur quartier qui collaborent avec l'école de leurs enfants. Recueillies par une méthodologie qualitative, les données de recherche présentées croisent le regard de ces acteurs sur les facteurs qui soutiennent la résilience scolaire des élèves mais aussi sur des réalités familiales spécifiques qu'il faut comprendre et dont il faut tenir compte pour mieux accompagner parents et enfants. Ainsi, les parents et les intervenants soulignent les effets du parcours migratoire sur l'exercice de la parentalité ainsi que l'imbrication entre projet migratoire familial et projet scolaire de l'enfant.

ABSTRACT ■ This paper discusses educational issues and challenges in a multiethnic and disadvantaged urban environment. The authors address the question from the perspective of parents of pupils of Haitian descent and community practitioners working with the children's school. The qualitative research data presented analyses these actors' perspectives not only regarding factors supporting school resiliency, but also with regarding aspects of family life that must be understood and taken into account to better support parents and children. Both parents and practitioners emphasize the effects of the migration journey on parenting and the intertwined relationship between the family's migration project and the child's school project.

MOTS CLÉS ■ École, parent d'élève d'origine haïtienne, intervenant communautaire, projet migratoire familial, résilience scolaire.

ABSTRACT ■ School, parents of pupils of Haitian descent, community stakeholders, family migration project, academic resilience.

Introduction

À l'instar des autres provinces du Canada, l'immigration récente au Québec se concentre dans la région métropolitaine de Montréal. Selon le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC 2013), le Québec a accueilli 55 036 immigrants en 2012 et 70 % avaient comme destination projetée la région de Montréal. Les principaux pays de naissance des nouveaux arrivants sont la Chine, la France, Haïti, l'Algérie et le Maroc. La diversité socioculturelle de la société québécoise est une donnée structurelle qui n'est pas seulement le fruit de l'immigration récente; cependant, cette dernière y contribue par l'hétérogénéité de plus en plus grande de la provenance des immigrants.

Lorsqu'une famille immigré, elle s'engage, pour une durée plus ou moins longue, dans une dynamique d'acculturation à la société d'accueil, c'est-à-dire dans un processus global d'adaptation psychologique et socio-culturelle au contact d'une ou plusieurs cultures autres (Kanouté 2002). Il faut préciser que les enjeux d'acculturation ne se présentent pas seulement aux immigrants de première génération, c'est-à-dire aux personnes qui ont immigré. Ces enjeux peuvent également perdurer pour la deuxième génération (qui a immigré très jeune ou qui est née de parents immigrants), voire pour la troisième génération, pour des raisons relatives à une dynamique familiale restée ancrée dans la culture d'origine ou à cause d'une situation de discrimination systémique dont sont victimes certaines communautés immigrantes.

L'école étant, en dehors de la famille, la plus importante institution dont la fréquentation est obligatoire pour les enfants et les jeunes de notre

société, le milieu scolaire reflète la diversité socioculturelle, notamment sur l'île de Montréal. Le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) appréhende la présence des « élèves issus de l'immigration récente » (EIIR) en les regroupant dans trois catégories. Selon le CGTSIM (2013), à la rentrée scolaire de 2012, près de 60 % des élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire du réseau scolaire public de l'île de Montréal sont des EIIR: 21,9 % de la population scolaire sont nés à l'étranger de parents nés à l'étranger; 27,2 % sont nés au Québec de parents nés à l'étranger; 10,5 % sont nés au Québec avec un seul des parents né à l'étranger. Les élèves allophones représentent quant à eux 42,58 % des effectifs scolaires, et les principales langues maternelles déclarées sont l'arabe (9,58 %), l'espagnol (6,15 %), le créole (3,51 %), l'italien (2,53 %) et le chinois (2,15 %). Chaque année, le CGTSIM dresse le « portrait socioculturel » des écoles, et un constat reste récurrent: plus l'immigration est récente, plus les élèves sont susceptibles de résider dans une zone défavorisée. Par exemple, en 2012, 44,3 % des élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger résidaient dans une telle zone, tandis que ce n'est le cas que de 21,6 % des élèves nés au Québec de parents nés au Québec. Évidemment, une partie des écarts entre ces deux groupes est liée aux parcours migratoires et aux conditions d'établissement des familles immigrantes, notamment au phénomène de déclassement social que vivent plusieurs immigrants à leur arrivée. Quoi qu'il en soit, les EIIR et leur famille sont susceptibles de faire face à plusieurs défis d'acculturation dans la nouvelle société en général, et dans une nouvelle école en particulier.

Le contexte de l'étude dont nous rendons compte dans cet article est marqué par les effets combinés de l'immigration récente et de la défavorisation. En fait, nous nous intéressons aux regards croisés de parents d'origine haïtienne et d'intervenants communautaires sur les enjeux scolaires et à l'utilisation par les familles des ressources de la communauté. Nous présentons d'abord une section sur les dynamiques générales d'établissement des familles immigrantes, donnant ainsi un aperçu de la problématique de l'étude dont une partie des données fait l'objet de cet article, tout en mettant en exergue des considérations relatives à la communauté haïtienne. Suit un bref exposé de l'approche méthodologique globale privilégiée et du choix des données exploitées dans cet article. Trois sections sont consacrées à la présentation des résultats: l'effet des parcours migratoires sur les dynamiques d'établissement, le vécu scolaire des élèves tel qu'il est appréhendé par les familles et les bénéficiaires de l'intervention communautaire.

Les dynamiques d'établissement des familles immigrantes et le parcours scolaire de leurs enfants

La dynamique des migrations, « phénomène de la vie humaine qui est au cœur de l'humanité depuis toujours » (Crépeau *et al.* 2009 : 12), est d'une grande complexité et s'inscrit dans une conjoncture marquée notamment par la globalisation. Un parcours migratoire englobe à la fois les paramètres d'un contexte prémigratoire, les péripéties d'une trajectoire migratoire et les conditions d'établissement dans la société qui accueille l'immigrant (Kanouté 2007). Au Québec, au Canada et à l'étranger, le phénomène migratoire fait débat sous des angles divers : économique, politique, juridique, sécuritaire, identitaire, etc. (Piché 2009 ; Withol de Wenden 2009). Même si cet article ne porte pas directement sur les enjeux liés à toutes ces variables, nous tenons à énoncer l'idée selon laquelle la migration et la diversité qu'elle induit sont une richesse pour toutes les sociétés et que les défis qu'elles posent doivent être analysés de manière systémique dans une perspective d'équité (Kanouté et Lafortune 2014, 2011).

Si nous nous arrêtons aux conditions d'établissement des familles immigrantes, plusieurs écueils sont documentés et ils ont un impact sur le rôle des parents d'élèves et sur leur rapport à l'école. À leur arrivée, certains immigrants expérimentent le choc de la déqualification de leur capital humain. Les critères de sélection de l'immigration, notamment la prépondérance de la catégorie des « travailleurs qualifiés », font que les immigrants ont un niveau de scolarité supérieur à celui de la population en général. Cependant, malgré ce capital humain, trop nombreux sont les nouveaux immigrants qui sont au chômage, qui ne trouvent pas d'emploi correspondant à leurs qualifications, sans parler d'une rémunération qui, elle aussi, est souvent en deçà de leurs compétences. Le MICC (2012) souligne qu'en 2011 le taux de chômage des personnes immigrantes était de 12,4 %, tandis qu'il était de 7,8 % dans l'ensemble de la population. Renaud et Cayn (2006) avaient déjà documenté le fait que ces problèmes perdurent pour certains groupes, notamment les minorités dites visibles.

La communauté haïtienne fait partie des groupes catégorisés comme minorités visibles au Canada. La compilation de données relatives à cette communauté au Québec montre qu'Haïti figure parmi les principaux pays de provenance des immigrants. Selon le MICC (2010), compte tenu des données du recensement canadien de 2006, en comparaison avec l'ensemble de la population québécoise :

- la proportion des personnes d'origine haïtienne âgées de 15 ans et plus et n'ayant pas dépassé le diplôme d'études secondaires est similaire à celle de la population québécoise (47,3 % comparativement à 47 %) ;

- les membres de cette communauté sont proportionnellement moins nombreux à détenir un diplôme que l'ensemble de la population québécoise (14,1 % comparativement à 16,5 %);
- leur taux d'activité (69,8 %) et leur taux d'emploi (61,4 %) sont supérieurs à ceux de l'ensemble de la population du Québec (64,9 % et 60,4 % respectivement);
- toutefois, la communauté haïtienne présente un taux de chômage plus élevé que celui de la population québécoise (12,0 % contre 7,0 %).

La catégorisation « minorité visible » est parfois controversée à cause de son potentiel de contribution à la stigmatisation, de la difficulté d'appréhender la visibilité sociale (Beaud et Prévost 1999), de la complexité des facteurs qui structurent la minorité (le nombre et la dynamique de minoration) et qui induisent des choix politiques de régulation dans la société (Landes 2011). Cependant, pour plusieurs chercheurs, cette catégorisation permet de débusquer la discrimination systémique qui touche des groupes sociaux en fonction de leur ethnicité (Fearon et Wald 2011; Jain et Lawler 2004). Dans ce sens, on peut dire que le taux de chômage de cette communauté, rapporté à l'ensemble de son profil socioéconomique et en comparaison avec la population en général, pourrait en partie être expliqué par des phénomènes de discrimination.

Il est vrai que le profil économique des familles d'immigration récente ne permet pas de prédire de façon fiable la réussite scolaire de leurs enfants (Mc Andrew 2001). Cependant, la déqualification professionnelle, si elle perdure, peut être ressentie comme une disqualification sociale, voire identitaire, et peut avoir un impact sur la santé mentale de certains parents, compromettant ainsi leur disponibilité (du moins celle qui est congruente avec leur capital humain) en matière de suivi scolaire. Sans compter que cette déqualification les oblige souvent à résider dans des zones défavorisées et à inscrire leurs enfants dans les écoles de ces quartiers.

Les parents d'élèves sont d'abord des parents qui éduquent leurs enfants selon des postulats de socialisation marqués du point de vue socioculturel. L'école québécoise a aussi un mandat de socialisation explicitement revendiqué. Ainsi, il arrive souvent qu'il y ait un décalage entre les mandats de socialisation de l'école et de la famille, décalage potentiellement plus grand lorsqu'il s'agit d'une famille ayant récemment immigré. Selon Kanouté et Lafortune, « la polysémie des pratiques sociales des familles immigrantes est révélée par la diversité des référents culturels d'origine, des trajectoires, des impératifs de transmission-redéfinition des valeurs » (2011: 9). À travers une recherche sur le « roman familial » en contexte migratoire, Montgomery *et al.* (2011) ont mis en exergue le besoin pressant de familles immigrantes de réfléchir sur les conditions

de transmission de la mémoire familiale. Ainsi, les institutions qui interagissent avec ces familles, dont l'école et le réseau de la santé et des services sociaux, doivent tenir compte de l'articulation entre projet migratoire, transmission et insertion sociale (Vatz Laaroussi et Bolzman 2010). Dans cette perspective, l'école doit faire l'effort de comprendre les pratiques sociales et les modes de socialisation des familles immigrantes et tenir compte de certaines difficultés qu'elles rencontrent dans leur établissement au Québec (barrière linguistique, déqualification socioprofessionnelle, expériences de minoration) (Kanouté et Lafortune 2014).

Il est évident que les élèves issus de l'immigration récente sont affectés par les difficultés que rencontrent leurs parents. Ils sont tout de même confrontés à des défis spécifiques. Tout d'abord, pour certains élèves allophones qui n'éprouvent pas nécessairement de difficultés d'apprentissage, il y a l'épreuve que constitue l'apprentissage accéléré de la langue d'enseignement à leur arrivée, ou sa maîtrise, même lorsqu'ils sont nés au Québec. Un autre défi réside dans le deuil d'un ensemble de repères humains, physiques et symboliques qui peut générer des états nuisibles à l'apprentissage : comportements asociaux, difficultés de concentration et de mémorisation, mutisme, etc. (Papazian-Zohrabian 2013). Et les acteurs scolaires que sont les directeurs d'écoles, les enseignants et certains spécialistes des difficultés d'apprentissage, comme les orthopédagogues, ne sont pas outillés pour prendre en charge tous les défis rencontrés par les élèves récemment immigrés. Pourtant, l'espace de résilience scolaire par excellence pour l'élève devrait être l'école (Cefai 2007 ; Gosselin-Gagné 2014 ; Kanouté *et al.* 2008 ; Larose *et al.* 2004).

Selon Lamoureux *et al.* (2008), les organismes communautaires ont un rôle central dans la société québécoise, devenant pour les citoyens, notamment les plus démunis, des espaces de résilience complémentaires à l'action étatique. Les flux migratoires ayant tendance à converger vers les grandes villes, le défi de l'accompagnement des immigrants y est particulier et prend la forme de services offerts aux familles en matière d'alimentation, de logement, de recherche d'emploi, de formation continue, de réseautage, de loisirs, de soutien scolaire, etc. Certains de ces organismes reconnaissent explicitement comme des atouts les ressources culturelles des enfants, témoignant ainsi du respect et de la valorisation de la diversité (Rahm 2007). Pour d'autres, le communautaire est un espace de soutien à la résilience des familles vulnérables (Bernard 2004), d'approvisionnement de l'expérience migratoire et d'actualisation et de bonification du capital social des familles immigrantes (Kanouté *et al.* 2014).

Le profil des familles immigrantes étant varié, les élèves qui en sont issus ne rencontrent pas tous des difficultés scolaires, ou bien celles-ci ne sont pas toujours du même ordre. Mc Andrew *et al.* (2008) ont tenté de

documenter les déterminants de la réussite scolaire chez des élèves issus de l'immigration à travers une étude comparative et quantitative de données administratives produites par les ministères de l'Éducation de la Colombie-Britannique et du Québec. Ces auteurs concluent qu'il existe une variabilité dans les niveaux de réussite scolaire. Cette variabilité est aussi intracommunautaire, notamment dans la communauté haïtienne (Fils-Aimé 2011; Lafortune 2006). Mc Andrew *et al.* (2008) suggèrent d'envisager également des approches qualitatives qui affinaient les hypothèses explicatives des déterminants de la réussite scolaire chez les élèves d'origine immigrante. Nous avons ainsi décidé de revisiter les enjeux scolaires en milieux pluriethniques et défavorisés à travers une recherche¹ dont l'un des objectifs est abordé dans cet article : recueillir le point de vue de parents et d'intervenants communautaires sur la prise en charge intégrée de leurs besoins par l'école et la communauté. Nous aborderons aussi les données relatives aux familles d'origine haïtienne.

La démarche méthodologique

Nous avons opté dans cette recherche pour une approche compréhensive et qualitative (Yin 2003). Le terrain s'est déroulé dans des environnements scolaires pluriethniques et défavorisés de deux commissions scolaires francophones de Montréal. Chaque environnement scolaire est constitué d'une école primaire et d'organismes communautaires situés sur le territoire qu'elle dessert et dont les services sont utilisés par les élèves et leur famille. Les parents ont été approchés grâce à la médiation d'intervenants communautaires, à partir de leur organisme ou de l'école avec laquelle ils collaborent. Nous avons sollicité la participation des parents et leur avons demandé d'autoriser celle de leur enfant. L'échantillon global de l'étude en est un de convenance, donc non probabiliste. Par le biais d'entretiens semi-dirigés, nous avons rejoint au total trois membres de la direction des écoles, sept enseignants, sept intervenants communautaires et 31 duos élève-parent. Dans l'un des environnements scolaires (milieu M1), l'ensemble des familles participantes, au nombre de neuf, sont d'origine haïtienne. Ceci nous a poussées à traiter les données les concernant dans cet article, en croisant leur regard à celui de deux intervenantes d'un organisme communautaire du quartier fréquenté par leurs enfants et collaborant avec leur école. Les grandes parties de la grille d'entretien, auprès des élèves et des parents, sont les suivantes : les informations sociodémographiques et le parcours migratoire, l'école au quotidien, le suivi scolaire par les parents, l'utilisation des ressources du quartier en lien avec les enjeux scolaires et l'intégration sociale générale des familles. Les entrevues ont été enregistrées (audio) puis transcrites. Le corpus a

été traité selon la procédure de l'analyse de contenu : repérage des unités de sens pertinentes et attention aux dimensions émergentes non anticipées par la grille conceptuelle initiale (Blanchet et Gotman 2001).

Nous avons rencontré sept mères et deux pères, tous nés en Haïti (désignés M1P2-10). Le nombre moyen d'enfants par famille est de trois. Au moment des entretiens, le niveau d'études des parents allait du secondaire (trois parents) à l'université (un parent), en passant par le collégial (cinq parents). Les principales langues d'usage sont le créole et le français dans cinq familles, le français dans trois familles et l'anglais dans une. Les neuf enfants qui ont participé à la recherche (mais dont le discours n'est pas exploité dans cet article) ne sont pas passés par la classe d'accueil ; six d'entre eux sont en 6^e année et cinq sont nés au Canada.

De la sinuosité des parcours migratoires

Les parents que nous avons rencontrés ont connu des trajectoires migratoires variées. Certains sont venus jeunes, d'autres ont immigré adultes avec leurs enfants. Les motifs de la migration découlent à la fois des conditions sociopolitiques problématiques en Haïti et du désir de s'accomplir dans un contexte social jugé plus favorable que celui d'Haïti. Presque tous évoquent le rêve d'offrir à leurs enfants un lieu de vie sécuritaire et la possibilité de poursuivre des études au plus haut niveau. Pour certaines familles, le parcours migratoire n'est pas linéaire et est marqué par des allers-retours entre Montréal et Haïti (Lafortune 2014) impliquant la famille en tout ou en partie. La dynamique migratoire s'étant complexifiée, de plus en plus de familles issues de l'immigration ont de la parenté dispersée géographiquement, mais connectée de plusieurs façons (Vatz Laaroussi et Bolzman 2010). L'organisme communautaire du quartier fréquenté par nos EIIR d'origine haïtienne a mis sur pied avec l'école une radio, et certains élèves ont la chance de voir leur intervention radiophonique écoutée par de la parenté à l'étranger.

Mais les parents écoutent [la radio], surtout maintenant qu'on a Internet, c'est-à-dire que maintenant dans les milieux de travail, ils vont pouvoir l'écouter. [...] L'Internet, c'est partout. On leur dit : « Écoutez, si vous avez de la famille qui vit ailleurs, dites-leur qu'ils peuvent venir sur le site écouter vos émissions » (intervenante communautaire 1).

Ainsi, l'hétérogénéité des parcours migratoires amène une singularité des expériences des familles et des jeunes, singularité dont doit tenir compte l'intervention sociale-communautaire ou l'action pédagogique en classe (Lafortune 2014 ; Montgomery *et al.* 2011).

Moi, j'assume leur formation continue [des autres intervenants communautaires] et là je vais dans les familles au hasard pendant qu'ils travaillent, peut-être pour une visite de supervision et peut-être aussi pour une visite d'encadrement parce que chaque famille présente des difficultés qui sont spécifiques à leur problématique familiale (intervenante communautaire 2).

Dans les cas où un parent se retrouve seul avec les enfants, sans le conjoint et sans la famille élargie, l'exercice de la parentalité, notamment le suivi scolaire, peut s'avérer plutôt ardu. Pour les familles recomposées, il arrive aussi que certains enfants dont un parent est resté en Haïti aient peu de contacts avec celui-ci.

Tu sais, la vie est très difficile en Haïti; ici, la situation est beaucoup plus facile, mon père était déjà ici, il m'a fait chercher; j'étais contente de laisser Haïti pour avoir une vie meilleure. Je venais de terminer ma 6^e année lorsque j'ai laissé Haïti pour entrer ici en 1993, ça fait déjà 17 ans (parent 4).

J'ai une seule cousine qui habite au sud de Montréal, je n'ai personne d'autre ici. Mon mari vient trois à quatre fois l'an, mais il vit en Haïti pour le moment parce qu'il travaille en Haïti. Ça fait trois ans, depuis qu'on vit ici, sans mon mari (parent 10).

Nous sommes quatre ici: moi, ma femme et mes deux enfants. Naturellement, je n'aime pas parler de cela, parce que mon premier enfant, la mère n'est pas ici, elle est encore en Haïti (parent 6).

Le contexte difficile dans le pays d'origine a été le facteur principal d'immigration pour la plupart d'entre eux. Cependant, ce pays n'est pas oublié ou s'impose à eux avec plus ou moins d'intensité. À leur arrivée, les parents adultes élaborent plusieurs stratégies d'établissement, dont la bonification de leur capital humain: retour aux études, francisation, mise à jour professionnelle. Toutefois, différents écueils viennent contrecarrer certains de leurs rêves (manque de moyens financiers, attente d'équivalences). Un père a qualifié son expérience d'humiliante, ayant le sentiment de régresser par rapport à la formation qu'il avait déjà acquise. Pour ce qui est de l'insertion professionnelle, certains ont qualifié l'expérience de difficile à cause de leurs lacunes en français, d'une certaine discrimination (ethnique, religieuse), de l'exigence d'une expérience de travail acquise au Québec ou de la surqualification du parent par rapport à l'emploi qu'il occupe.

Ce sont, étonnamment, je dirais majoritairement des gens scolarisés qui ne travaillent pas dans leur profession. Et quand je dis scolarisés, je parle de niveau universitaire. Certains réussissent à avoir leurs équivalences, certains sont en attente de ça. Certains ont à aller chercher certains cours pour avoir leurs équivalences, pour avoir leur diplôme (intervenante communautaire 1).

Ah! Préoccupations! Bon, je peux dire la plus grande préoccupation pour moi, c'est tout ce qui arrive à mon pays, c'est l'un des plus grands soucis que j'ai actuellement. [...] Je ne peux pas profiter de l'offre du gouvernement pour le regroupement familial, je ne travaille pas, je ne remplis pas les conditions. Toute ma famille était à Port-au-Prince lors du tremblement de terre, mon mari a failli mourir. Son bureau s'est effondré avec lui. Il était venu ici pour se faire opérer et après il est reparti. Il ne reste pas beaucoup de séquelles. Au niveau psychologique, il est toujours affecté, mais au point de vue physique, ce n'est pas trop grave. Moi, c'est encore comme un cauchemar pour moi jusqu'à présent; j'ai perdu de bons amis (parent 10).

Les parents et le vécu scolaire de leurs enfants

C'est sur cette toile de fond des péripéties migratoires que s'inscrit le (non-) rapport du parent à l'école et à la scolarisation de son enfant. Certains parents soulignent que leur connaissance de l'école est corrélée à leur degré de présence-contact avec cette dernière. Autrement dit, ils connaissent de mieux en mieux l'école parce qu'ils y font du bénévolat, qu'ils parlent aux enseignants en venant reconduire ou chercher leurs enfants, qu'ils assistent aux réunions parents-enseignant, etc. En ce qui a trait aux parents qui affirment ne pas bien connaître l'école, ils évoquent le fait que leurs enfants n'ont pas de comportements répréhensibles ou de difficultés scolaires, ne fréquentent pas l'école depuis longtemps ou que la famille n'est au Québec que depuis peu. Des chercheurs ont largement documenté le fait que la non-présence à l'école ne rime pas toujours avec un désintérêt du parent à l'égard de la scolarisation de ses enfants (Kanouté *et al.* 2008; Vatz Laaroussi *et al.* 2008).

Avant que l'enfant aille dans une école, il y a toujours une porte ouverte et on y va toujours. Les portes ouvertes, un parent ne peut pas les manquer, parce que c'est là qu'on va tout expliquer. On t'explique le fonctionnement de l'école, le nombre d'élèves, le nombre de professeurs, et on répond à tes questions (parent 8).

Lors de la remise des carnets, on fait appel aux parents seulement si les enfants ne réussissent pas. Bref, la présence des parents est sollicitée seulement en cas de problème. Si je ne suis pas demandée, c'est parce que mon enfant n'a pas de problème. Je passe parfois devant l'école, mais je ne suis pas entrée, parce que pour entrer, tu dois avoir un rendez-vous, tu dois mentionner les motifs de ta visite. Je ne peux pas aller de mon propre gré (parent 4).

Nous avons demandé à nos participants s'ils apprécient la relation qu'ils entretiennent avec l'école de leurs enfants. Plusieurs d'entre eux sont d'avis que la communication est bonne, la relation, cordiale, qu'il existe un climat

d'entraide, qu'ils s'y sentent accueillis, que les professeurs et les autres membres de l'équipe-école font preuve de flexibilité pour accommoder les parents, qu'ils prennent soin d'impliquer et d'écouter les parents, etc. Cette relation positive entre l'école et la famille semble également avoir un impact sur d'autres facettes de la vie des parents. Par exemple, deux mères pensent que la bonne relation qu'elles entretiennent avec l'école de leurs enfants les aide à pratiquer le français et à mieux connaître cette langue. Ce témoignage montre que les expériences positives vécues sur le plan relationnel par les parents immigrants au contact de l'école contribuent à leur intégration sociale et linguistique (Kanouté *et al.* 2014).

Certes, ces parents ont des préoccupations étroitement liées au contexte d'immigration, comme un retard scolaire pour leur enfant, induit ou aggravé par la migration, la maîtrise du français ou la perte de leur réseau relationnel de proximité qui survient lorsque l'on change de pays. Cependant, à l'instar de tout parent, ils se sentent aussi préoccupés de leurs enfants à divers égards : leur réussite scolaire, leur santé, leur bonheur, leur sécurité, leur intégration sociale et professionnelle, etc.

En général, les parents s'entendent pour dire que les relations de leurs enfants avec les autres élèves de l'école sont soit très positives, soit assez positives. Les parents qui les jugent très positives justifient leur réponse en soutenant que leurs enfants sont sociables, souriants, qu'ils ont beaucoup d'amis, qu'ils aiment apprendre une ou plusieurs langues/cultures autres avec leurs nouveaux amis, etc. Des parents soulignent que l'intégration de leurs enfants n'a pas été évidente au départ, mais que les choses se sont améliorées par la suite, même si certains enfants sont encore parfois aux prises avec des préjugés raciaux ou certaines mésententes avec d'autres jeunes. Certains parents semblent préoccupés par l'influence des pairs sur le comportement et sur les décisions scolaires de leurs enfants et par le recrutement de gangs de rue.

Je ne suis pas tellement inquiète, mais parfois, à l'école, les enfants peuvent rencontrer des amis qui veulent aller dans le sens contraire. Je commence à parler à ma fille, elle a dix ans. J'attends qu'elle soit plus en mesure de comprendre pour lui expliquer les défis de la vie. Maintenant, je lui dis ce qu'elle est en mesure de comprendre, elle ne peut pas tout comprendre. Je veux qu'elle termine le cégep et aille à l'université pour apprendre ce qu'elle veut apprendre (parent 7).

Oui, je suis très inquiète. Pourquoi ? Quand tu envoies tes enfants à l'école, il y a des amis. Toi, tu fais un travail, mais il y a d'autres qui savent ce que tu fais. C'est ce dont j'ai peur [...] je crains à ce qu'un autre enfant ne leur dit : « Pourquoi tu fais telle chose ? » « Pourquoi tu ne fais pas telle chose de préférence ? » « Pourquoi, tu ne prends pas une année sabbatique ? » Il y a tout cela. Je crains tout ça (parent 8).

L'autre défi, c'est dans certaines familles où les enfants sont abordés par des gens qui fréquentent des gangs de rue. Il y a des enfants de 3^e année qui sont déjà abordés par des gens soit pour amener des choses ou pour... et le plus souvent, ce sont des enfants, quand tu les regardes, ils font des mauvais coups à l'école (intervenante communautaire 2).

Nous avons demandé aux parents qui sont les responsables de la réussite scolaire de leurs enfants. Les réponses révèlent la constellation des acteurs qui soutiennent cette réussite : l'école, les parents, la fratrie et les ressources communautaires. Ainsi, les parents soulignent leur responsabilité de leur procurer un environnement sain, d'instaurer une certaine discipline de travail, de leur apporter un soutien matériel (achat de livres, par exemple) et affectif et de les encourager. Nous rappelons que le niveau scolaire des parents va du secondaire 3 (trois parents) à l'université (un parent), en passant par le cégep (cinq parents). Ce profil, jumelé au désir de compter sur la réussite scolaire des enfants pour que le projet migratoire familial s'accomplisse, fait que les parents sont en général mobilisés pour le suivi scolaire, en concordance avec leur capital humain et social. Dans l'ensemble, ils affirment qu'ils font du mieux qu'ils le peuvent pour suivre la scolarité de leurs enfants. Cependant, les intervenants communautaires soulignent que certaines familles ont besoin d'être accompagnées pour s'appropriier la spécificité du suivi scolaire dans le contexte québécois et dans d'autres conjonctures sociales difficiles liées aux dynamiques d'établissement.

Je consulte tous les jours l'agenda puis je communique aussi avec l'enseignante quand il y a quelque chose que je ne comprends pas. J'appelle à l'école pour savoir exactement c'est quoi l'affaire, mais la manière la plus importante, c'est l'agenda, on communique avec l'enseignante. [...] Ils ont des travaux puis quand ils arrivent à la maison, je regarde l'agenda s'il y a des travaux à faire puis on les aide. Les leçons aussi, on les fait étudier puis on essaie de voir s'ils ont bien mémorisé, puis on prend le livre puis on pose des questions pour savoir s'il comprend bien ce qu'il vient d'étudier (parent 2).

Pour ma fille, je regarde son agenda que je dois signer une à deux fois par semaine. Pour ses devoirs, j'ai toujours des papiers à signer pratiquement tous les jours, les feuilles d'examen aussi. Je dois voir ses notes. Ce que je fais, à tous les jours, je suis son évolution pour voir comment ça marche, comment ça se passe à l'école. Étant pratiquement seule à la maison avec elle, je crois être sa plus grande amie également (parent 10).

Les parents ont aussi abordé l'enjeu de la projection scolaire, c'est-à-dire l'aboutissement des études en matière de qualification professionnelle, d'emploi et donc d'intégration sociale. Selon Delannoy (2005), cette visualisation permet à l'élève de tenir dans la durée du parcours scolaire et contribue à sa résilience. Le processus de projection scolaire peut aussi

causer des tensions néfastes s'il y a une trop forte pression sur l'élève vers un choix donné ou si sa projection est dénigrée ou contrariée (Brinbaum et Primon 2013), car jugée trop irréaliste au vu de son profil scolaire. De manière anecdotique, et par la recherche, on souligne souvent la pression exercée par le projet migratoire familial sur cette projection. Selon Kanouté *et al.* (2008), il ne faut pas décourager le rêve porté par l'élève et sa famille, mais plutôt l'accompagner de manière dynamique pour que l'enfant finisse par l'appréhender lui-même sous la forme d'un projet réaliste. Certes, les participants de notre étude sont au primaire, mais, même au secondaire, la problématique de la projection devient de plus en plus présente et les acteurs scolaires qui côtoient l'élève, tout comme les parents, devraient surtout l'aider à identifier ce qui est nécessaire pour que le rêve se réalise.

J'aurais bien aimé les voir réussir pour avoir une vie heureuse. Comme par exemple, terminer leurs études et apprendre une profession qui leur permettra de gagner leur vie, c'est-à-dire terminer au moins leur 1^{er} cycle universitaire dans la mesure du possible, parce que s'ils ne terminent pas leurs études, il ne sera pas facile pour eux d'occuper un bon emploi. [...] Je n'ai pas réalisé mon rêve, mais ce rêve peut être réalisé à travers mes enfants. À l'école, j'avais des difficultés à cause des problèmes politiques, je n'ai pas réussi ma « rhéto » parce que j'étais obligée d'abandonner Port-au-Prince pour entrer en province (parent 7).

Justement, pour faire une histoire courte, quand elle était petite, j'avais mis un objectif de médecin, tu sais les parents haïtiens sont comme ça. Mais à un certain moment, elle a choisi la psychologie elle-même, ensuite elle a changé pour être notaire. Ça n'a pas été guidé, mais le principe c'est de réussir là où les parents avaient échoué, dépasser les parents, atteindre le niveau qu'eux-mêmes ne pouvaient pas atteindre (parent 5).

Les deux garçons veulent être vérificateurs [comme leur père]. Moi, je pense que pourvu que l'enfant soit heureux parce que j'ai aucun problème, moi, je vous dirais que je ne m'attends pas à avoir des médecins. Si j'ai des médecins, tant mieux (parent 9).

Ah, ça fait longtemps qu'elle me parle de ça, elle veut être médecin comme son père. Moi, je veux qu'elle fasse selon son choix, mais tout en l'orientant. Pour moi, jusqu'à présent, je trouve qu'elle a fait un bon choix (parent 10).

L'intervention communautaire comme tuteur de résilience scolaire et familiale

En dehors de l'école, pendant l'année scolaire et l'été, les enfants fréquentent plus ou moins assidûment les centres de loisirs (camps d'été et d'hiver), les lieux de culte, la bibliothèque de quartier et d'autres endroits

pour s'adonner à des activités sportives (parc, piscine, aréna). Certains parents pensent que plusieurs des activités pratiquées par leurs enfants en dehors de l'école les aident à développer des aptitudes personnelles (estime de soi) et sociales (esprit d'équipe), soutiennent leurs apprentissages scolaires et favorisent leur intégration dans leur parcours scolaire et dans la société (livres en français à la bibliothèque, relations sociales en français durant les activités extrascolaires). Finalement, quelques parents apprécient aussi que les ressources destinées aux enfants soient nombreuses et facilement accessibles, pour la plupart, en transport en commun. En revanche, d'autres déplorent le prix trop élevé de certaines activités que leurs enfants aiment pratiquer (activités sportives, par exemple).

Dans l'environnement scolaire qui fait l'objet de cet article, il y a un organisme communautaire très fréquenté par les élèves du quartier. Pour certaines activités et dans le cas d'interventions ciblées auprès de quelques enfants, l'organisme agit en étroite collaboration avec l'école. Cependant, il a une programmation large, dont la gestion est indépendante de l'école, qui rejoint directement les enfants et leur famille. L'organisme offre une panoplie d'activités et de services : sports, loisirs, animation d'une radio sise à l'école, soutien au personnel scolaire dans la compréhension des dynamiques familiales des enfants, accompagnement dans l'exercice de la parentalité pour certaines familles, etc.

Les intervenants se rendent directement dans les familles pour constater de visu dans quel environnement l'enfant vit. Les témoignages recueillis indiquent que les intervenants font attention au caractère potentiellement intrusif d'une telle démarche pour les parents (Kanouté *et al.* 2014). Le fait d'être témoin de quelques interactions sociales entre enfants et parents permet parfois à l'intervenant de penser à des activités ou à des services qui atténuent les disparités dans les expériences de vie des uns et des autres, comme le fait que les enfants maîtrisent souvent plus vite le français que leurs parents.

Donc, le plus souvent, ce qu'on utilise avec des pères comme ça, c'est au niveau des sorties. On peut comme leur donner des billets pour aller patiner un week-end avec leur fils, juste entre père et fils. Pour que le fils voie, ok, papa ne parle pas français ou anglais, mais papa connaît pas mal de choses. Valoriser les parents aux yeux des enfants (intervenante communautaire 2).

La médiation entre l'école et les familles est aussi un volet important de l'intervention de l'organisme. Par exemple, les intervenants essaient de déconstruire, dans la perception des parents, l'équation entre l'appel de l'école à la famille et les problèmes survenus à l'école avec l'enfant. Une telle attention permet d'adoucir le cumul de vulnérabilités de toutes sortes

qui font que certains parents perçoivent le vécu scolaire de l'enfant et la relation avec l'école comme un autre fardeau.

Et puis la collaboration des parents avec l'école, des fois, c'est teinté de méfiance. Et c'est là aussi que [l'on] intervient, puisqu'ils se sentent à l'aise à venir pour faire part de leurs craintes par rapport à certaines propositions de l'école. [...] Et puis là, on est capable d'aller renseigner le parent et on va leur dire: « Ben écoutez, on a vu ça avec l'école, on a vu le service pourquoi on vous le propose... On va être avec vous, et à votre place, on aurait accepté » (intervenante communautaire 2).

Je voulais faire des téléphones de bonnes nouvelles... Et c'est un concept que j'avais entendu. Il y a une école anglophone qui fait du « Good news ladies ». Alors, les enseignants nous donnent, je ne sais pas, je pense que c'est deux ou trois noms à chaque semaine. L'enseignante nous donne le nom de l'enfant et nous dit une particularité pour cet enfant-là. [...] Ça peut être au niveau scolaire, mais ça peut être au niveau du comportement. [...] C'est très simple, on leur dit qu'on ne veut rien de complexe. Donnez-nous juste quelque chose de positif à dire aux parents et on les appelle (intervenante communautaire 1).

Le soutien scolaire occupe une place de choix dans les services offerts par l'organisme, notamment l'aide aux devoirs, vers laquelle les enfants sont dirigés par l'école même. La recherche, notamment au Québec et en France (Kanouté *et al.* 2014; Kanouté *et al.* 2011; Vieille-Grosjean 2009), souligne que la préoccupation de l'intervention communautaire auprès des jeunes épouse de plus en plus la « forme scolaire », c'est-à-dire « un ensemble de traits » caractéristiques de l'institution scolaire (Van Zanten 2008 : 348). En effet, nous pensons que cette intervention communautaire pourra difficilement s'affranchir des enjeux scolaires et ignorer complètement l'élève pour se concentrer uniquement sur le jeune. Souvent, ce sont les jeunes et les parents qui sollicitent les intervenants pour du soutien scolaire (Kanouté *et al.* 2014), sans compter que les critères de financement du communautaire le placent souvent dans la nécessité de collaborer avec une école.

Donc, on a ce programme-là aussi qui est dédié à 25 étudiants qui sont en basketball, mais qui doivent aussi avoir des compétences scolaires importantes pour pouvoir rester dans l'équipe de basket. L'entraîneur, le professeur d'éducation physique, a cette année ouvert un nouveau programme pour les aider au niveau scolaire. Donc, il y a une journée de pratique de basket, il y a une journée d'aide aux devoirs, il y a une journée de pratique de basket... Donc, ce qu'on a fait avec l'entraîneur, c'est qu'on a mis de l'aide aux devoirs à l'intérieur du programme de basket (intervenante communautaire 1).

Une intervenante communautaire relate un exemple de persévérance dans la recherche de financement pour accompagner des élèves dans leur parcours de compétition d'un tournoi de basket : le niveau régional dépassé, l'organisme a remué ciel et terre pour trouver des commanditaires pour que l'aventure sportive se poursuive au niveau provincial. Ce témoignage montre aussi que l'école doit élargir sa perspective quant au vécu de l'élève.

Voir ces 25 élèves-là qui souvent sont les élèves les plus difficiles avec les comportements les plus lourds, qui se retrouvent toujours en retenue ou chez l'éducateur de l'école, performer, être applaudis, revenir avec des médailles ! Et quand ils reviennent avec les médailles de la fin de semaine, ils vont le lundi à l'école avec leur chandail de la compétition provinciale et le directeur leur dit à chaque fois qu'ils peuvent garder leur médaille toute la journée et il y a une annonce le matin comme quoi que l'équipe a gagné et le nom de tous les équipiers. Et pour ces enfants-là, moi, je dis que c'est une façon de les accrocher (intervenante communautaire 1).

Les parents reconnaissent unanimement l'utilité de l'action de cet organisme et l'efficacité de son ancrage dans le quartier. Selon Rahm (2007), l'efficacité du communautaire devrait se traduire minimalement pour les familles par une accessibilité physique, psychologique et culturelle à ses services. On pourrait ajouter à ces conditions celle de la volonté de collaborer avec une institution fondamentale du quartier, son école. Les parents formulent des suggestions pour mieux profiter des services de cet organisme : mettre davantage l'accent sur l'aspect social du développement de l'enfant (l'apprentissage de la politesse, par exemple) à travers différentes activités ; toujours avoir le même intervenant pour l'aide aux devoirs afin d'assurer un meilleur suivi ; prolonger les activités proposées au-delà du primaire pour que les jeunes qui rentrent au secondaire puissent continuer à bénéficier de ces services.

Je trouve que [l'organisme] fait une très belle job au niveau des professionnels que comporte cet organisme, c'est un travail assez indispensable. Ça tombe bien pour un quartier comme [le nôtre], mais ils offrent des services uniquement aux élèves du primaire (parent 5).

Ah, je trouve que les gens font un bon travail, ça m'apporte une grande aide avec ma fille. À l'époque où mon garçon était malade, s'il n'y a pas ce service d'aide aux devoirs, ma fille aurait repris l'année parce qu'il m'était impossible de l'accompagner. Mon mari travaille, j'étais obligée de consacrer tout mon temps à celui qui était malade. Et, lorsqu'elle n'y va pas, on se donnait la peine de m'appeler pour s'informer d'elle ; j'ai vraiment apprécié ça. [...] Tout ce travail-là, c'était à moi de le faire, si ce service d'aide aux devoirs n'existait pas. Il me serait peut-être aussi très difficile de payer quelqu'un

pour l'accompagner dans ses devoirs. N'était-ce de ce service d'aide, ma fille aurait eu beaucoup de difficultés à l'école (parent 7).

Si la résilience est définie comme un processus au cours duquel un individu arrive à faire face à l'adversité (Bouteyre 2004; Cefai 2007; Cyrulnik 2007) et si le tuteur de résilience est défini comme tout ce qui agit (personnes, contextes) comme facteurs de protection dans l'étayage de ce processus (Vatz Laaroussi *et al.* 2008), nous pouvons dire que le milieu communautaire constitue un tuteur de résilience pour les élèves récemment immigrés et leur famille. Un tel constat rejoint l'idée de Glasman (2001) de considérer le milieu associatif en France (l'équivalent du milieu communautaire québécois) comme un espace de « réparation de l'expérience scolaire » pour des élèves qui éprouvent des difficultés à l'école.

Conclusion

Rappelons d'abord que nous n'avons aucune prétention de présenter des résultats qui soient généralisables à l'ensemble des familles d'origine haïtienne. Cependant, nous pensons que la singularité d'un regard qualitatif peut révéler des aspects prototypiques d'une réalité sociale plus globale. Nous pensons qu'il importe de tenir compte, comme acteurs scolaires ou communautaires, de la diversité des parcours migratoires; certains sont complexes et marqués par des traumatismes qui pèsent longtemps sur le vécu des immigrants et de leurs enfants. Aussi, une compréhension accrue du lien entre projet migratoire familial et projet scolaire de l'élève permettrait de mieux accompagner la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et d'anticiper différents écueils susceptibles d'entraver la relation école-famille et le suivi scolaire assuré par les parents. Finalement, les écoles ont tout à gagner à collaborer avec des ressources comme les organismes communautaires, ceux-ci ayant développé une expertise dans l'accompagnement des familles immigrantes, surtout dans les grands centres urbains.

Note

1. Subvention de recherche du Conseil de recherche 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 (responsable), Jrene Rahm, Lilyane Rachédi, Pierre Toussaint et Spiridoula Xenocostas.

Bibliographie

- Beaud, J.-P. et J.-G. Prévost, 1999. *L'ancrage statistique des identités: les minorités visibles dans le recensement canadien*. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. <https://depot.erudit.org/id/000713dd> [consulté le 4 août 2015].
- Bernard, B., 2004. *Resiliency: What We Have Learned*. San Francisco, CA, WestEd.
- Blanchet, A. et A. Gotman, 2001. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris, Nathan.
- Bouteyre, E., 2004. *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris, Dunod.
- Brinbaum, Y. et J.-L. Primon, 2013. « Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés », *Économie et Statistique*, n° 464-465-466, p. 215-243.
- Cefai, C., 2007. « Resilience for All: A Study of Classrooms as Protective Contexts », *Emotional and Behavioral Difficulties*, vol. 12, n° 2, p. 119-134.
- Crépeau, F., D. Nakache et I. Atak, 2009. « Introduction », in F. Crépeau, D. Nakache et I. Atak (dir.), *Les migrations internationales contemporaines. Une dynamique complexe au cœur de la globalisation*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 7-19.
- Cyrulnik, B., 2007. « Préface », in B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et Résilience*. Paris, Odile Jacob.
- Delannoy, C., 2005. *La motivation: désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris, CNDP, Hachette Éducation.
- Fearon, G. et S. Wald, 2011. « The Earnings Gap between Black and White Workers in Canada: Evidence from the 2006 Census », *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 66, n° 3, p. 324-348.
- Fils-Aimé, N., 2011. *Analyse des attitudes envers les sciences chez des élèves du secondaire d'origine haïtienne de milieux défavorisés de la région de Montréal*. Thèse de doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4953> [consulté le 4 août 2015].
- Glasman, D., 2001. *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris, Presses universitaires de France.
- Gosselin-Gagné, J., 2014. « Les élèves allophones récemment immigrés et la résilience scolaire », in F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 117-138.
- Jain, H. C. et J. J. Lawler, 2004. « Visible Minorities under the Canadian Employment Equity Act, 1987-1999 », *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 59, n° 3, p. 585-611.
- Joigneaux, C., 2008. « Forme scolaire », in A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, Presses universitaires de France, p. 347-349.
- Kanouté, F., 2007. « Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles », *Informations sociales*, n° 143, p. 64-74.
- Kanouté, F., 2002. « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, p. 171-190.

- Kanouté, F. et G. Lafortune (dir.), 2014. *L'intégration des familles d'origine immigrante: les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. et G. Lafortune (dir.), 2011. *Familles québécoises d'origine immigrante: les dynamiques d'établissement*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. et al., 2014. « Le bénévolat et la résilience socioscolaire », in F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *L'intégration des familles d'origine immigrante: les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 139-158.
- Kanouté, F. et al., 2008. « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 265-289.
- Lafortune, G., 2014. « Trajectoires sociomigratoires de familles d'origine haïtienne à Montréal », in F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *L'intégration des familles d'origine immigrante: les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 11-28.
- Lafortune, G., 2006. *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations*. Mémoire de maîtrise inédit, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Lamoureux, H. et al., 2008. *La pratique de l'action communautaire*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Landes, X., 2011. « La dimension numérique dans le concept de minorité: efficence et justice ethnoculturelle », *Les ateliers de l'éthique/The Ethics Forum*, vol. 6, n° 2, p. 49-78.
- Larose, F. et al., 2004. « 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, p. 56-80.
- Mc Andrew, M., 2001. *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et al., 2008. « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture? », *Éducation et francophonie*, vol 36, n° 1, p. 177-196.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2013. *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec – 4^e trimestre et année 2012*. <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-2012trimestre4-ImmigrationQuebec.pdf> [consulté le 4 août 2015].
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2012. Les données de l'enquête sur la population active (EPA): *Les immigrants et le marché du travail québécois en 2011*. <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ImmigrantsMarcheTravail2011.pdf> [consulté le 4 août 2015].
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2010. *Portrait statistique de la population d'origine ethnique haïtienne recensée au Québec en 2006*. <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-haitienne-2006.pdf> [consulté le 4 août 2015].
- Montgomery, C. et al., 2011. « Migration et continuités dans les histoires de familles immigrantes », in F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante: les dynamiques d'établissement*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 29-43.

- Papazian-Zohrabian, G., 2013. « Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 34, n° 2, p. 83-100.
- Piché, V., 2009. « Migrations internationales et droits de la personne : vers un nouveau paradigme ? », in F. Crépeau, D. Nakache et I. Atak (dir.), *Les migrations internationales contemporaines. Une dynamique complexe au cœur de la globalisation*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 350-369.
- Rahm, J., 2007. « Learning and Becoming across Time and Space : A Look at Learning Trajectories Within and Across Two Inner-City Youth Community Science Programs », in W.-M. Roth et K. Tobin (dir.), *Science, Learning, and Identity: Sociocultural and Cultural-Historical Perspectives*. Rotterdam, Sense Publisher, p. 63-79.
- Renaud, J. et T. Cayn, 2006. *Un emploi correspondant à ses compétences ? Les travailleurs sélectionnés et l'accès à un emploi qualifié au Québec*. Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/AccesEmploiQualifie-RapportRenaudCayn.pdf> [consulté le 4 août 2015].
- Vatz Laaroussi, M. et C. Bolzman, 2010. « Familles immigrantes et réseaux transnationaux : des articulations théoriques aux stratégies politiques », *Lien social et Politiques*, vol. 64, p. 7-25.
- Vatz Laaroussi, M., L. Rachédi et F. Kanouté, 2008. « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 34, n° 2, p. 291-311.
- Vieille-Grosjean, H., 2009. *Le soutien scolaire. Enjeux et inégalités*. Saint-Maur-des-Fossés, Éditions Jets D'encre.
- Wihtol de Wenden, C., 2009. « Les populations musulmanes en France : acteurs et objets du discours politique », in F. Crépeau, D. Nakache et I. Atak (dir.), *Les migrations internationales contemporaines. Une dynamique complexe au cœur de la globalisation*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 72-88.
- Yin, R. K., 2003 (3^e éd.). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, SAGE Publications.