

Emilie Paré

**L'adaptation et l'intégration scolaires
des élèves réfugiés au Québec :
une recension critique des écrits scientifiques**

Essai présenté à
la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval
pour l'obtention du grade M Ps. éd.

Département des fondements pratiques en éducation
Maîtrise en psychoéducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

NOVEMBRE 2017

Résumé

Cet essai consiste en une recension critique des écrits scientifiques. Il vise à déterminer les étapes du parcours migratoire que vont franchir les élèves réfugiés, du départ de leur pays natal jusqu'à leur intégration scolaire au Québec. Pour bien comprendre le portrait de la situation actuelle, les mesures d'accueil et d'intégration québécoises sont présentées et discutées. Ensuite, des approches et des interventions probantes sont étayées. Plus précisément, l'approche écosystémique, l'approche interculturelle, le modèle interculturel systémique et l'approche ethnopsychiatrique sont décrits et expliqués. Une réflexion est également entamée sur leur pertinence en psychoéducation. Enfin, le volet des interventions aborde les bonnes pratiques auprès des élèves réfugiés. Les connaissances, les compétences et les attitudes à adopter sont présentées et divisées en fonction du savoir, du savoir-faire et du savoir-être.

“I refuse to accept the view that mankind is so tragically bound to the starless midnight of racism and war that the bright daybreak of peace and brotherhood can never become a reality...
I believe that unarmed truth and unconditional love will have the final word.”
- Martin Luther King

Avant-propos

Je saisis l'opportunité d'adresser mes remerciements aux personnes qui ont contribué à la réalisation de cet essai.

D'abord, cet essai n'aurait pas vu le jour sans l'équipe du Service d'Accueil des Nouveaux Arrivants de Trois-Rivières qui m'a accueillie lors d'un stage au baccalauréat. Vous m'avez initiée à l'intervention interculturelle et vous m'avez donné l'occasion de grandir. Mon passage au sein de votre organisme constitue un point tournant de ma vie, tant sur le plan personnel que professionnel et je vous en remercie.

Je tiens également à remercier mon directeur de recherche, Jean Ramdé, qui m'a permis de porter ma réflexion à un tout autre niveau et de peaufiner mes compétences en recherche et en rédaction scientifique.

J'offre toute ma gratitude à ma famille et à mes amis qui m'ont épaulée et soutenue au cours de mon cheminement scolaire. Plus particulièrement, je tiens à remercier mes parents Édith et Pierre, mes précieux amis Alex, Megan, Marie-Pier et Claudie ainsi que mon copain, Jérémy, pour vos encouragements et vos conseils. Merci à Ève, Pascale et Marie-Catherine, mes acolytes de la maîtrise qui m'ont accueillie à bras ouverts à l'Université Laval.

Enfin, je remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF) pour le financement alloué à la réalisation de cet essai. Ce support inestimable m'a permis de me dédier entièrement à la rédaction et de soumettre un travail qui me rend particulièrement fière.



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada



Table des matières

Résumé	iii
Avant-propos	v
Liste des tableaux	ix
Liste des abréviations	x
Introduction	11
Contexte général et questions de recherche	11
Méthodologie	12
Bases de données et mots-clés	12
Sélection des articles et des écrits scientifiques	13
Particularité méthodologique	14
Chapitre 1 : L’immigration : définitions et statistiques	14
L’immigration	14
Catégories d’immigration.	14
Immigration économique.	15
Regroupement familial.....	15
Immigration de refuge.....	15
Sélection et admission.....	16
De l’accueil à l’aéroport à l’installation.....	17
Transmission d’information quant à la société et la culture québécoises.	18
Service d’intégration en ligne.	18
Contexte général : statistiques.....	19
Les personnes réfugiées au Québec.	19
Constats sur les statistiques.....	20
Portrait des élèves immigrants de première génération au Québec.	20
Chapitre 2 : Le parcours migratoire de l’élève réfugié	21
Contexte pré-migratoire.	22
Contexte migratoire.	23
Contexte post-migratoire.....	25
Le premier contact avec l’école.	25
Manifestations psychologiques et comportementales en période d’adaptation.	26
Le choc culturel et l’hostilité.	28
Le choc face au système scolaire québécois.	28
Les difficultés académiques et le décrochage scolaire.....	29
De l’acceptation à l’adaptation.	30

Acquisition de la langue seconde.....	30
Conflits de valeurs et construction identitaire.....	32
L'intégration linguistique, scolaire et sociale.....	34
Collaboration école-famille.....	35
Les finalités de l'adaptation et de l'intégration.....	36
Le modèle d'acculturation de Berry.....	36
Les profils selon Berry.....	36
Pertinence du modèle en contexte scolaire.....	37
Critique du modèle de Berry.....	37
Chapitre 3 : Portrait des mesures d'accueil au Québec.....	39
L'accueil des élèves immigrants.....	39
Protocole d'accueil.....	39
Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF).....	40
De la classe d'accueil au cheminement régulier ou particulier.....	40
Le soutien à l'apprentissage du français en classe ordinaire.....	41
Intervenant communautaire scolaire interculturel (ICSI).....	41
Financement des initiatives interculturelles.....	42
Critique des mesures d'accueil québécoises.....	42
Chapitre 4 : Implications pratiques.....	45
Modèles et approches probantes.....	45
Approche écosystémique.....	45
Description des systèmes.....	45
Pertinence de l'approche écosystémique auprès d'élèves réfugiés.....	46
Approche interculturelle.....	47
La décentration de soi.....	47
La pénétration du système de référence de l'autre.....	48
La négociation et la médiation.....	48
Pertinence de l'approche interculturelle auprès d'élèves réfugiés.....	49
Le modèle interculturel systémique.....	50
Pertinence du modèle interculturel systémique auprès d'élèves réfugiés.....	51
Approche ethnopsychiatrique.....	51
Pertinence de l'approche ethnopsychiatrique auprès d'élèves réfugiés.....	52
Réflexion sur la pertinence des approches présentées en psychoéducation.....	53
Intervenir auprès des élèves réfugiés dans une visée psychoéducative.....	54
Savoir.....	54
Savoir-faire.....	55

Évaluation psychoéducative de l'élève réfugié.....	57
Outils d'intervention.....	58
La collaboration et le travail multidisciplinaire.....	59
Savoir-être.....	59
Limites de l'essai.....	61
Conclusion.....	62
Références.....	64
Annexe A.....	81
Annexe B.....	82
Annexe C.....	83
Annexe D.....	84
Annexe E.....	85
Annexe F.....	86

Liste des tableaux

Tableau 1. Distinctions des modalités et des services reçus par les réfugiés selon leur statut d'immigration	16
Tableau 2. Statistiques : les réfugiés au Québec de 2011 à 2015	19

Liste des abréviations

CEETUM	Centre d'études ethniques des universités montréalaises
CIC	Citoyenneté et Immigration Canada
ICSI	Intervenant communautaire scolaire interculturel
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OPPQ	Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec
TCRI	Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees (Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés)

Introduction

Contexte général et questions de recherche

En 2013, les personnes réfugiées ne représentaient qu'une faible proportion de l'ensemble des immigrants. En fait, il a été estimé qu'il y avait 15,7 millions de personnes réfugiées dans le monde, ce qui ne correspondait qu'à 7 % de la population immigrante (Organisation de coopération et de développement économiques et Organisation des Nations Unies [OCDE et ONU], 2013). Toutefois, le portrait est tout autre en 2015 et en 2016, notamment en raison de la guerre qui sévit en Syrie (Elgersma et Béchard, 2016; Gouvernement du Canada, 2016b). Le Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (UNHCR) (2016) a déclaré qu'à la fin de l'année 2015, 65,3 millions de personnes avaient été déplacées dans le monde en raison de la persécution, de la violence, des conflits et du non-respect des droits humains dans leur pays. Parmi celles-ci, près du tiers (32,62 %), soit 21,3 millions de personnes, étaient réfugiées (UNHCR, 2016). Inévitablement, ces flux migratoires soulèvent des questionnements importants, notamment sur le plan de l'éducation (Bouchamma et Benimmas, 2007; Steinbach, Meintel et d'Haenens, 2015). Les élèves réfugiés immigreront avec des besoins particuliers hétérogènes (grand retard scolaire, analphabétisme, scolarité interrompue) qui ne peuvent pas être répondus que par un seul modèle de services, confrontant les systèmes scolaires à de nouveaux défis (Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes [TCRI], 2015).

Les politiques mondiales relatives à l'éducation des élèves réfugiés diffèrent selon les pays. Toutefois, il semble que ces politiques s'avèrent souvent limitées et insuffisantes. En fait, les systèmes d'éducation des pays d'accueil parviendraient difficilement à s'adapter à l'ampleur des mouvements migratoires qui prennent place sur la scène mondiale. Par conséquent, il est estimé que 50 % des enfants réfugiés d'âge primaire et 75 % des enfants réfugiés d'âge secondaire ne sont pas scolarisés (Adams, 2008; Unesco, 2016). Au Québec, en 2014, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport publiait un cadre de référence pour baliser l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration (MELS, 2014d). Ce cadre se penche sur le soutien scolaire, l'organisation des services, le protocole d'accueil ainsi que le partenariat entre l'école, la famille et la communauté. Toutefois, le contenu s'avère incomplet. En effet, le portrait dressé des élèves issus de l'immigration ne fait pas la distinction entre les différentes catégories de migrants (économiques, regroupement familial et réfugiés). À ce manque d'information discriminante s'ajoute une description sommaire et non exhaustive du vécu migratoire des enfants réfugiés. Pourtant, il est impératif de connaître l'histoire des élèves accueillis et de comprendre les défis auxquels ils peuvent avoir été confrontés tant avant

la migration que pendant et après celle-ci (Mosselson, 2006; Segal et Mayadas, 2005; Stewart, 2011). De plus, les interventions à prodiguer en milieu scolaire auprès de cette clientèle sont peu discutées dans la littérature scientifique (Arzubiaga, Nogueron et Sullivan, 2009; Birman, Weinstein, Chan et Beehler, 2007).

À cet effet, trois principales questions de recherche guident l'orientation de cet essai :

1. Quelles sont les étapes du parcours migratoire franchies par un élève réfugié?
2. Quelles sont les mesures mises en place par le Québec pour accueillir les élèves réfugiés et les soutenir dans leur adaptation et leur intégration à l'école québécoise?
3. Quelles sont les approches et les pratiques probantes en intervention auprès des élèves réfugiés?

Dans un premier temps, la méthodologie utilisée pour procéder à la recension des écrits est présentée. Puis, les différents concepts entourant l'immigration sont définis. Une mise en contexte générale permet de dresser un portrait des élèves réfugiés au Québec. Pour ce faire, des statistiques sont mises de l'avant afin de broser le tableau de la situation actuelle. Ensuite, le parcours migratoire de ces élèves est décrit, du départ de leur pays natal jusqu'à leur adaptation et leur intégration scolaires. Enfin, différentes approches probantes et techniques d'intervention à privilégier auprès des élèves réfugiés en milieu scolaire sont présentées.

Méthodologie

Bases de données et mots-clés

Le présent essai vise à répondre aux questions de recherche par le biais d'une recension critique des écrits scientifiques. Pour ce faire, les bases de données suivantes ont été consultées : PsycINFO, EBSCO, ERIC, Taylor & Francis, Érudit, Research Gate, Springer Link, Wiley Online Library et SAGE Premier. Le moteur de recherche Google a également été utilisé pour avoir accès aux sites gouvernementaux présentant les statistiques, les politiques en matière d'immigration ou d'éducation. Il a également été utilisé pour avoir accès à la documentation de certains centres d'études (Centre d'études ethniques des universités montréalaises, par exemple). Les livres ont été repérés via la plateforme de recherche Ariane 2.0 de l'Université Laval. Google Books a aussi permis de consulter certains livres indisponibles à l'Université Laval. Une attention particulière a ensuite été portée à la liste des références des articles sélectionnés. Les auteurs les plus fréquemment cités ont également été consultés (Berry J.W., Birman, D., Camilleri, C., Cummins, J., Kirmayer, L., McAndrew, M., Moro, M-R., Phinney, J.S., Rousseau, C., Suárez-Orozco, C.).

L'orientation de cet essai met de l'avant cinq principaux thèmes : les élèves réfugiés, l'adaptation scolaire, l'intégration scolaire, les interventions à privilégier et les approches probantes. Les principaux mots-clés utilisés sont les suivants : « refugee children », « education », « refugee children – Education », « refugees-Education », « refugees student », « school », « inclusive education », « multicultural education », « student adjustment », « interventions », « assessment », « practices », « réfugiés », « adaptation », « intégration ». Lorsque la base de données consultée offrait un vocabulaire indexé, celui-ci était utilisé pour maximiser le nombre de résultats. Autrement, le vocabulaire libre était employé. Les termes booléens (AND, OR, NOT) ont également été utilisés. Les recherches étaient réalisées exclusivement en anglais, sauf dans Érudit¹ et dans la base de données de l'Université Laval (Ariane 2.0) pour accéder aux publications francophones d'auteurs canadiens.

Sélection des articles et des écrits scientifiques

Les écrits scientifiques choisis devaient traiter (1) des enfants réfugiés (2) de niveaux primaire ou secondaire. Les écrits scientifiques devaient avoir pour sujet (3) le parcours migratoire de ces élèves et/ou (4) les mesures d'accueil québécoises et/ou (5) les approches et les pratiques probantes auprès de cette clientèle. Les écrits scientifiques critiquant (6) les mesures d'accueil québécoises ou (7) les approches d'intervention étaient retenus. Enfin, les recherches devaient (8) être disponibles en anglais ou en français. En contrepartie, les écrits scientifiques dont l'échantillon comportait (1) des élèves d'âge préscolaire, postsecondaire ou qui fréquentaient l'éducation des adultes étaient rejetés. Aussi, (2) les études et les ouvrages qui portaient sur des immigrants de deuxième ou de troisième générations n'étaient pas retenues. Quant à la démarche, tous les titres des articles et des ouvrages étaient lus, permettant d'effectuer une première sélection. Par la suite, chaque résumé était consulté. Enfin, seuls les écrits scientifiques correspondant aux critères d'inclusion et d'exclusion étaient retenus. Au total, 180 écrits scientifiques ont été sélectionnés pour la rédaction des chapitres 2, 3, et 4.

¹ Érudit est une base de données qui regroupe de nombreux articles en français ainsi que des données canadiennes et québécoises

Particularité méthodologique

Cet essai vise à rendre compte du vécu des élèves réfugiés au cours de leur processus d'adaptation et d'intégration scolaires. Les mesures mises en place par le Québec sont également abordées. Conséquemment, il serait attendu que les articles recensés portent uniquement sur les élèves réfugiés. Toutefois, les recherches peinent à distinguer les élèves réfugiés des élèves immigrants (McBrien, Dooley et Birman, 2017). Cette lacune est d'ailleurs déplorée par plusieurs chercheurs (Arzubiaga et coll., 2009; Fantino et Colak, 2001; Loewen, 2003; Mosselson, 2006). Ce manque de distinction semble d'autant plus véridique dans la littérature scientifique québécoise. Dans ses publications (notamment les statistiques), le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) ne fait pas de distinction entre les élèves réfugiés et les élèves immigrants. Fantino et Colak (2001) ainsi que Loewen (2003) croient toutefois que les élèves réfugiés et les élèves immigrants partagent des similitudes et qu'il est possible de les étudier conjointement. Conséquemment, un réel effort de distinction a été fourni lors de la rédaction de cet essai. Néanmoins, quelques aspects sont abordés dans une perspective plus générale, faute d'information plus précise. Quand des spécifications aux élèves réfugiés étaient disponibles, les propos sont nuancés.

Chapitre 1 : L'immigration : définitions et statistiques

L'immigration

L'immigration est le processus par lequel un individu s'installe dans un autre pays (De Villiers, 2009). L'Office québécois de la langue française (1971) ajoute les notions de temps et de nouveauté à sa définition : « Arrivée acceptée et installation durable, sinon définitive, sur le territoire d'un État, d'hommes d'origine étrangère ». Le Canada définit les immigrants comme des : « Personnes résidant au Canada qui sont nées hors du pays, à l'exclusion des travailleurs étrangers temporaires, des citoyens canadiens nés à l'étranger et des détenteurs d'un visa d'étudiant ou de travail. » (Statistique Canada, 2010).

Catégories d'immigration.

Au Canada et au Québec, il existe différents types d'immigration qui se divisent en quatre catégories, soit l'immigration économique, le regroupement familial, l'immigration de refuge et la catégorie « autres immigrants » (Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion du Québec [MIDI], 2015b). Les trois premières catégories sont plus précisément définies.

Immigration économique.

L'immigration économique motive les personnes qui immigrent dans le but d'améliorer leurs conditions de vie et de faire respecter leur dignité humaine (Gaudet, 2011). Ces personnes sont sélectionnées par le gouvernement du Québec en regard de leurs qualifications socioprofessionnelles, de leurs compétences et de leurs aptitudes à contribuer à l'économie (MIDI, 2015b). Elles sont aussi appelées « immigrants indépendants » (Parant, 2001b, p. 9). Les travailleurs autonomes, les travailleurs qualifiés et les investisseurs appartiennent à cette catégorie (Gaudet, 2011; Parant, 2001a).

Regroupement familial.

Un citoyen ou un résident permanent canadien de 18 ans et plus peut parrainer des membres de sa famille pour que ces derniers immigrent au Canada. Les personnes que le demandeur peut parrainer sont : un époux, un conjoint, un enfant à charge, un enfant à adopter, un parent ou un grand-parent. L'enfant à charge doit être âgé de 19 ans ou moins et être ni marié ni conjoint de fait. Un enfant de 19 ans ou plus peut être considéré à charge s'il n'est pas en mesure de subvenir à ses besoins et doit dépendre du soutien financier de ses parents en raison de son état physique ou mental. Il peut aussi parrainer un frère, une sœur, un neveu, une nièce ou un petit-enfant. Pour ce faire, le parrainé doit être âgé de moins de 18 ans, être orphelin de mère et de père et être ni marié ni conjoint de fait (Gouvernement du Canada, 2017a; MIDI, 2015b).

Immigration de refuge.

Les Nations Unies (1951) ont convenu qu'une personne réfugiée est un individu qui a craint, sur la base de raisons fondées, d'être persécuté en raison de sa nationalité, de sa race, de sa religion, de son appartenance à un groupe social quelconque ou encore en raison de ses opinions politiques. Ainsi, cet individu se retrouve hors de son pays natal puisqu'il ne veut ou ne peut y retourner et puisqu'il ne veut ou ne peut revendiquer la protection de la part de ce pays compte tenu des motifs de persécution précédemment évoqués. Les personnes réfugiées peuvent être subdivisées en cinq sous-groupes, soit les réfugiés parrainés par le secteur privé, les réfugiés pris en charge par l'État, ceux reconnus sur place, les membres de la famille des réfugiés reconnus sur place et les autres réfugiés (MIDI, 2015b). Les réfugiés parrainés par le secteur privé et les réfugiés pris en charge par l'État sont les deux catégories détaillées. Les réfugiés reconnus sur place ne seront pas abordés, car leur migration implique un processus judiciaire distinct au cours duquel leur demande sera acceptée ou rejetée par le gouvernement du Canada (Gouvernement du Canada, 2017c). Quant au

regroupement familial, il requiert une procédure spécifique de la part des membres ayant déjà immigré qui ne sera pas détaillée (Conseil canadien pour les réfugiés, 2015).

Les immigrants réfugiés parrainés par le secteur privé et les immigrants réfugiés pris en charge par l'État bénéficient de services d'accueil et d'intégration. À cet effet, le MIDI finance différents organismes communautaires du Québec qui ont pour mission de favoriser leur accueil et leur intégration en appliquant le *Programme réussir l'intégration* (MIDI, 2016b; 2015c). Toutefois, les modalités de l'accompagnement qui leur est offert dépendent de leur statut d'immigration. Le Tableau 1 en facilite la comparaison et son contenu est ensuite détaillée.

Tableau 1. Distinctions des modalités et des services reçus par les réfugiés selon leur statut d'immigration.

Modalités et services	Réfugiés parrainés par le secteur privé	Réfugiés pris en charge par l'État
Sélection et admission	<i>Programme de parrainage collectif</i>	<i>Programme d'aide à la réinstallation</i>
Durée du soutien financier	Selon l'entente d'engagement légal (entre un an et trois ans)	Un an
Accueil à l'aéroport	Groupe de parrains	<i>Programme réussir l'intégration</i> Organisme communautaire mandaté et financé
Coûts relatifs à l'accueil et à l'installation	Groupe de parrains	Gouvernement du Québec ou du Canada
Accompagnement dans les démarches d'installation	Groupe de parrains	<i>Programme réussir l'intégration</i> Organisme communautaire mandaté et financé
Aide sociale	Non	Oui
Interprètes pour faciliter la communication	Engagés par le groupe de parrains	Engagés par un organisme communautaire mandaté et financé
Transmission d'information sur la société et la culture québécoises	Groupe de parrains (selon l'entente d'engagement légal, donc entre un an et trois ans)	Séance d'information élaborée par le Ministère (durée de 5 ans)
Service d'intégration en ligne	<i>Programme réussir l'intégration</i> (durée de cinq ans)	<i>Programme réussir l'intégration</i> (durée de cinq ans)

Sélection et admission.

Le processus de sélection et d'admission des personnes réfugiées varie en fonction de leur statut. Les réfugiés parrainés par le secteur privé sont sélectionnés et admis au Québec via le *Programme de parrainage collectif*. Ce programme a été mis en place afin de soutenir les organismes à but non

lucratif ou les groupes de résidents québécois (de deux à cinq personnes) qui désirent assurer l'accueil et l'intégration de personnes réfugiées pour une période maximale d'un an (Citoyenneté et Immigration Canada [CIC], 2014; Gouvernement du Canada, 2016b; MIDI, 2016a). Il s'agit d'un engagement légal. Les réfugiés pris en charge par l'État sont, pour leur part, accueillis et intégrés par le gouvernement du Canada ou celui du Québec via le *Programme d'aide à la réinstallation* (CIC, 2017; MIDI, 2016a).

De l'accueil à l'aéroport à l'installation².

Le financement du MIDI permet de mettre en place des mesures de soutien dès l'arrivée des personnes réfugiées à l'aéroport, et ce, jusqu'à leur installation. Ainsi, avec l'aide d'un agent partenaire du MIDI dans le cadre du *Programme réussir l'intégration*, le groupe de parrains assure l'accueil des parrainés à l'aéroport et il les accompagne dans les procédures douanières (CIC, 2014; MIDI, 2015c). Le groupe de parrains défraie aussi l'intégralité des frais inhérents à leur installation (logement, nourriture, vêtements, meubles, etc.). De plus, il les accompagne dans l'ensemble de leurs démarches d'installation. Les réfugiés parrainés par le secteur privé bénéficient généralement d'un soutien financier d'une durée d'un an. Le soutien financier peut être inférieur à un an si les personnes parrainées parviennent à acquérir l'autonomie suffisante avant l'échéance du délai ou si elles déménagent dans une autre collectivité que celle du groupe de parrains (CIC, 2014). En contrepartie, si l'évaluation de la candidature démontre que les parrainés pourront s'intégrer socialement, mais pas professionnellement, la durée du soutien pourra être fixée à trois ans (Gouvernement du Québec, 2010b). Un an suivant l'arrivée, sauf en cas d'exception, l'organisme ou le groupe de parrains n'a plus d'obligations légales envers les parrainés (CIC, 2014; Gouvernement du Québec, 2010b). Tout au long de l'accompagnement, les parrains se chargent d'engager des interprètes pour communiquer avec les familles accueillies.

Avec l'aide d'un organisme mandaté et financé par le MIDI dans le cadre du *Programme réussir l'intégration*, les réfugiés pris en charge par l'État sont accueillis à l'aéroport dans leur langue lorsque possible et ils sont accompagnés dans les procédures douanières. Le gouvernement se charge de leur offrir des vêtements d'hiver lorsqu'ils immigrent entre le 15 octobre et le 15 avril. Le transport entre

² Les démarches d'installation dont il sera question consistent notamment en la demande de numéro d'assurance sociale, l'inscription des enfants à l'école, l'inscription des adultes à des cours de francisation, l'obtention d'explications des différents services comme le transport en commun, etc.

l'aéroport et la ville de destination est organisé et les frais sont couverts par le gouvernement. Lorsqu'un hébergement temporaire est nécessaire avant l'emménagement définitif dans la ville de destination, celui-ci est aussi organisé et défrayé par le gouvernement. Ils sont également soutenus dans leurs multiples démarches d'installation. Ces réfugiés bénéficient d'un appui financier qui peut s'échelonner jusqu'à un an suivant leur arrivée. Les frais couverts touchent le logement, l'habillement et l'alimentation ainsi que la plupart des services médicaux (CIC, 2014; Gouvernement du Canada, 2016a). Cette catégorie de réfugiés est admissible aux prestations d'aide sociale. Ces réfugiés bénéficient des services individuels de soutien à l'installation et à l'intégration, soit : l'aide à l'identification des besoins pour l'intégration, la communication d'information utile à l'intégration, le support à l'intégration, la référence vers différents organismes ou services pour répondre aux besoins et aux suivis des démarches. Ces services sont accessibles pendant cinq ans.

Transmission d'information quant à la société et la culture québécoises.

Dans le processus d'accueil et d'intégration, il est prévu que les personnes réfugiées soient soutenues dans leur compréhension de la culture québécoise. En ce qui concerne les réfugiés parrainés par le secteur privé, ce sont les parrains qui détiennent la responsabilité de transmettre aux parrainés de l'information pour qu'ils se familiarisent avec la société et la culture québécoises. Les parrains les soutiennent également dans leur insertion professionnelle (MIDI, 2015c). Les réfugiés parrainés par l'État ont, quant à eux, accès à des services de soutien à l'installation et à l'intégration spécialisés en activités collectives. Ils peuvent donc assister à une séance d'information élaborée par le MIDI concernant l'installation au Québec et une séance d'information sur l'intégration à la société et à la culture québécoises (normes, valeurs, codes culturels, etc.).

Service d'intégration en ligne³.

Grâce au *Programme réussir l'intégration*, tous les réfugiés ont accès pendant cinq ans à un service d'intégration en ligne qui leur fournit des informations et de l'accompagnement pour se familiariser à la culture québécoise. Ce service leur fournit aussi de l'aide pour qu'ils puissent entreprendre différentes démarches telles que des démarches d'emploi.

³ Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion. (2018). Intégration en ligne. Repéré à https://www.integrationenligne.gouv.qc.ca/?_3x557676Z1U4Kd7a0e020-d8da-4901-b1fc-32c7bc318ed5

Contexte général : statistiques

Les personnes réfugiées au Québec.

Le Québec accorde une place prépondérante à l'immigration pour contrer les difficultés démographiques et économiques auxquelles elle fait face (Gouvernement du Québec, 2010a). Entre 2011 et 2015, 5 356 réfugiés parrainés par le secteur privé ont foulé le sol québécois (MIDI, 2016a). Du côté des réfugiés pris en charge par l'État, de 2011 à 2015, ce sont 6 954 personnes réfugiées qui ont été accueillies et prises en charge par le Gouvernement du Québec (MIDI, 2016a). Les statistiques de 2011-2015 du Tableau 2 permettent de dresser brièvement le portrait de la population réfugiée accueillie au Québec.

Tableau 2. Statistiques : les réfugiés au Québec de 2011 à 2015.

	Réfugiés parrainés par le secteur privé		Réfugiés parrainés par l'État	
		%		%
Continent de naissance	Asie	89,7	Afrique	45,6
	Afrique	9,3	Asie	37,0
Région d'accueil	Montréal	49,8	Amérique	17,1
			Capitale-Nationale	23,7
	Estrie	25,0	Estrie	15,6
			Montréal	14,7
	Laval	14,0	Montréal	10,9
			Outaouais	9,2
	Capitale-Nationale	5,3	Centre-du-Québec	7,6
			Laval	5,5
	Montréal	3,2	Mauricie	5,2
			Lanaudière	4,6
Laurentides	3,0			
Langue(s) parlée(s)	Anglais	48,1	Ni le français, ni l'anglais	66,2
	Ni le français, ni l'anglais	40,7	Français	20,7
	Français	11,1	Anglais	12,5
Âge	Moins de 15 ans	26,8	Moins de 15 ans	37,4
	Entre 15 et 24 ans	21,2	Entre 15 et 24 ans	22,1
	Entre 25 et 34 ans	16,8	Entre 25 et 34 ans	16,5
Niveau d'éducation des 15 ans et plus	Moins de 7 années	20,9	Moins de 7 années	37,3
	Entre 7 et 11 années	30,2	Entre 7 et 11 années	39,2
	Entre 12 et 13 années	19,2	Entre 12 et 13 années	15,1
	14 années et plus	29,6	14 années et plus	8,4

Constats sur les statistiques.

Force est de constater que le Québec accueille des personnes natives des quatre coins du globe. Les réfugiés parrainés par le secteur privé proviennent en grande majorité de l'Asie alors que ce sont les Africains qui sont les plus nombreux chez les réfugiés pris en charge par l'État. Montréal reçoit près de la moitié des réfugiés parrainés par le secteur privé. Le gouvernement, quant à lui, tend à disperser davantage les réfugiés qu'il prend en charge dans les différentes régions du Québec. Malgré cela, la Capitale-Nationale est la région de destination la plus fréquente. Sur le plan linguistique, les réfugiés parrainés par le secteur privé sont plus enclins à maîtriser l'anglais à leur arrivée alors que plus d'un réfugié pris en charge par l'État sur trois est allophone. Néanmoins, les réfugiés pris en charge par l'État sont plus nombreux à maîtriser le français que les réfugiés parrainés par le secteur privé. Ce bref portrait statistique démontre également la forte proportion que représentent les moins de 24 ans accueillis dans les différentes régions du Québec. Les statistiques mettent également en lumière la faible scolarité des 15 ans et plus, et ce, de façon plus importante chez les réfugiés pris en charge par l'État. Ces derniers sont susceptibles d'être des acteurs importants (parents, fratrie, grands-parents, tantes, oncles, etc.) auprès des jeunes qui doivent intégrer l'école québécoise. Face à l'accueil des réfugiés, les milieux scolaires ont signalé un fort besoin d'accompagnement pour les élèves et leur famille. Le plan d'action interministériel soulève donc l'importance de mettre en place des stratégies favorisant un rapprochement entre les élèves, leur famille et l'école ainsi que la mise en place de moyens permettant de maximiser les chances de réussite scolaire chez les élèves réfugiés (Gouvernement du Québec, 2013).

Portrait des élèves immigrants de première génération au Québec.

Dans son portrait statistique, le MELS (2014b) ne distingue pas les élèves réfugiés des autres élèves immigrants. Conséquemment, ce sont les statistiques relatives aux élèves immigrants de première génération qui sont présentées, groupe auquel appartiennent les élèves réfugiés. Un immigrant de première génération réfère à toute personne née à l'extérieur du pays d'accueil (Statistique Canada, 2011).

En 2011-2012, c'est près d'un élève sur quatre (23,7 %) qui était issu de l'immigration. Plus précisément, près d'un élève sur dix (9,2 %) était un immigrant de première génération (MELS, 2014b). Parmi ceux-ci, on comptait davantage de filles (51,3 %) que de garçons (48,7 %). Près d'un élève immigrant de première génération sur dix (9,1%) était âgé de 6 à 11 ans ou de 12 à 16 ans (9,4%) alors que près du double (17,8%) était âgé de 16 ans et plus.

Les élèves immigrants de première génération provenaient principalement de l'Amérique (30,4 %) alors que le quart provenait de l'Asie (25,4 %) ou de l'Afrique (24,3 %). Près d'un élève sur cinq était Européen (19,7 %). Enfin, seulement 0,3 % provenait de l'Océanie. Conséquemment, 14,2 % de l'ensemble des élèves étaient allophones, c'est-à-dire que leur langue maternelle était autre que le français, l'anglais ou une langue autochtone. En fait, la langue maternelle la plus parlée chez les élèves allophones était l'arabe, suivie par l'espagnol et le créole (MELS, 2014b).

Quant à la répartition géographique, c'est la Commission scolaire de Montréal qui accueillait le plus d'élèves immigrants de première génération (19 998 élèves) en 2011-2012. Elle était suivie par la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (12 885 élèves) et la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (8 298 élèves). Force est de constater que toutes ces commissions scolaires se retrouvent dans la région métropolitaine de Montréal. Dans la région de Québec, c'est la Commission scolaire de la Capitale qui accueillait le plus d'élèves immigrants de première génération (1 815 élèves), suivie par la Commission scolaire des Découvreurs (1 240 élèves) et la Commission scolaire des Premières-Seigneuries (942 élèves).

Pour être en mesure d'intervenir efficacement auprès de ces élèves, les chercheurs sont unanimes : il faut, de prime abord, s'attarder à leur parcours de vie (British Columbia Ministry of Education, 2015; del Valle, 2002; Kanouté, 2007; Kirk, 2002; L-Lachaine, 2011; Ukasoanya, 2014; Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Tchimou Doffouchi, 2008; Watt, Roessingh et Bosetti, 1996).

Chapitre 2 : Le parcours migratoire de l'élève réfugié

Arrivés au Québec, ces enfants et ces adolescents réfugiés ont l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à 16 ans, tel que prévu par la Loi sur l'instruction publique (Québec, 1988). Selon la loi 101 de la Charte de la langue française (1977), ils sont aussi dans l'obligation de fréquenter une école francophone. Néanmoins, au-delà de cette obligation de scolarisation, il importe de s'attarder au vécu migratoire de ces élèves pour comprendre leurs défis particuliers. Les violences subies, la guerre, la perte d'êtres chers et le vécu en camp de réfugiés les rendent vulnérables en matière de santé mentale (Agić, Antwi, McKenzie et Tuck, 2016; Haagen, Heide, Mooren, Knipscheer et Kleber, 2017; Keyes, 2000; Potocky-Tripodi, 2002; Robert et Gilkinson, 2012). À ce vécu traumatique s'ajoute le processus migratoire qui consiste en un changement d'environnement drastique et anxiogène,

fragilisant davantage l'équilibre mental de ces jeunes réfugiés (Rousseau, Drapeau et Corin, 1997). Puis, la scolarisation dans un environnement inconnu implique à son tour plusieurs enjeux aux plans psychologique, culturel et comportemental (Kovinthan, 2016; Melzak et Blackwell, 2000). Ainsi, c'est l'ensemble des conditions pré-migratoires, migratoires et post-migratoires qui vont influencer leur expérience scolaire (British Columbia Ministry of Education, 2015; del Valle, 2002; Kanouté, 2007; Kirk, 2002; L-Lachaine, 2011; Ukasoanya, 2014; Vatz Laaroussi et coll., 2008; Watt et coll., 1996). Cette section est donc dédiée à ces conditions auxquelles peuvent avoir été exposés les élèves réfugiés ainsi que leurs conséquences. À cet effet, l'impact de ces conditions sur la santé mentale des élèves réfugiés est brièvement abordé alors que l'incidence de ces événements sur leur adaptation et leur intégration au milieu scolaire est plus largement discutée.

Contexte pré-migratoire.

La période pré-migratoire réfère au temps passé dans le pays natal (Stewart, 2011). Au cours de cette période, les personnes réfugiées peuvent avoir été témoins ou victimes d'un contexte hostile caractérisé par des actes de violence et la guerre. Ainsi, chez les personnes réfugiées, la phase pré-migratoire peut impliquer une crainte importante pour sa sécurité et celle de sa famille. C'est d'ailleurs cette menace pour leur survie qui motivera leur migration (Kirk, 2002; Rousseau et coll., 1997). D'abord, il importe de souligner que le contexte entourant le départ aura une influence notable sur l'ensemble du processus migratoire. En effet, la personne qui quitte son pays par obligation, comme une personne réfugiée, aura plus de difficulté à s'intégrer que celle qui immigré par choix (immigration économique, par exemple) pour qui un retour dans le pays natal est envisageable (British Columbia Ministry of Education, 2015; Legault et Fronteau, 2008; Segal et Mayadas, 2005; Vatz Laaroussi et coll., 2008).

Avant d'émigrer, les personnes réfugiées peuvent avoir été victimes de violence, de torture, de persécution et d'harcèlement, notamment en contexte de guerre (Beiser, Simich et Pandalangat, 2003; Potocky-Tripodi, 2002; Segal et Mayadas, 2005; Wilson, Murtaza et Shakya, 2010). Elles peuvent également avoir été contraintes à réaliser des travaux forcés. Ces conditions de vie peuvent engendrer des séparations familiales et astreindre ces personnes à se déplacer à l'intérieur de leur pays ou à émigrer (Wilson et coll., 2010). Dans leur revue de la littérature, Kirmayer et ses collaborateurs (2011) ont identifié que chez les enfants, l'âge, la scolarité interrompue et la séparation de la famille élargie et du réseau social en contexte pré-migratoire sont des facteurs influençant la santé mentale. Il ne semble toutefois pas y avoir de consensus sur l'ampleur des conséquences de ces

éléments sur la santé mentale. D'une part, certaines études avancent que les jeunes réfugiés parviennent à s'adapter et maintiennent une bonne santé mentale. Les enfants de 12 ans et moins seraient moins affectés sur le plan psychologique que leurs homologues plus âgés. D'autre part, les chercheurs recensent des études qui avancent que les jeunes réfugiés seraient plus à risque que les jeunes du pays d'accueil de développer une dépression ou un syndrome de stress post-traumatique (Kirmayer et coll., 2011). À cet effet, Beiser (2009) spécifie que le risque de développer une maladie mentale va au-delà des expériences pré-migratoires. En fait, il faut considérer les caractéristiques personnelles de la personne réfugiée ainsi que les contextes social, économique et culturel auxquels elle est soumise.

En plus d'avoir été témoins ou victimes de violence et d'événements traumatisants, les enfants réfugiés sont, la plupart du temps, exclus de la phase préparatoire à la migration (Beiser et coll., 2003; del Valle, 2002; Potocky-Tripodi, 2002; Wilson et coll., 2010). En effet, ils peuvent être épargnés des différentes discussions entre les parents à propos des déplacements envisagés. Ils peuvent aussi être contraints à suivre leurs parents dans un déplacement subitement convenu entre ceux-ci. Les enfants exclus de la phase de préparation peuvent devenir anxieux sur une base quotidienne, puisqu'ils sont témoins des comportements cachottiers de leurs parents et du stress que ceux-ci ressentent sans en connaître les raisons (del Valle, 2002). Lorsqu'ils obtiennent leur acceptation pour le Canada, les enfants entretiennent beaucoup d'attentes face à leur avenir. Plusieurs recherches soulèvent que l'éducation constitue une priorité pour les élèves réfugiés: ils aspirent entre autres à pratiquer des métiers d'envergure dans des domaines tels que la médecine ou l'ingénierie (Blunski-Ackermann, 2011; Kanouté, 2007; Stewart, 2011; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001; Vatz Laaroussi et coll., 2008). Les parents réfugiés peuvent également entretenir des attentes élevées envers l'éducation que recevront leurs enfants dans le pays d'accueil en raison notamment des difficultés d'accès à la scolarité précédemment éprouvées. En effet, la guerre, la discrimination et l'absence de lieu de résidence fixe ont limité, voire annulé, les opportunités de ces jeunes en matière d'éducation (Schmidt, Morland et Rose, 2009; Stewart, 2011; TCRI, 2011b; Watt et coll., 1996).

Contexte migratoire.

La phase migratoire réfère au temps passé à fuir la guerre et la persécution et au temps passé dans un camp de réfugiés (Stewart, 2011). Cette phase place toute personne immigrante dans une période de transition où le pays natal appartient partiellement au passé alors qu'il est difficile, voire

impossible, de se représenter le pays d'accueil et de s'y projeter (Legault et Fronteau, 2008; Stern, 1994).

L'enfant réfugié peut être confus sur les raisons motivant son départ ainsi que celui de sa famille. Aussi, l'incertitude d'arriver sauf à bon port confère au processus migratoire un caractère chaotique et empreint de doutes (Melzak et Blackwell, 2000; Stewart, 2011). En fait, les conditions de migration sont uniques pour chaque population de réfugiés, pour chaque famille et pour chaque enfant (del Valle, 2002; Stewart, 2011; Young et Chan, 2014).

Au cours de la migration, l'exposition à des conditions de vie difficiles et à la violence, la coupure avec la famille et le réseau social ainsi que l'incertitude face au futur sont reconnus comme étant des facteurs ayant un impact important sur la santé mentale des jeunes réfugiés (Kirmayer et coll., 2011; Potocky-Tripodi, 2002). D'ailleurs, même s'il s'agit d'un sujet peu étudié, il semble que l'enfant qui naît pendant cette transition où le danger est imminent sera plus vulnérable sur le plan psychologique (Lustig et coll., 2004; Meyer, Murray, Puffer, Larsen et Bolton, 2013). Les familles les mieux nanties peuvent parvenir à s'offrir des conditions sécuritaires de voyage comme le train ou le bateau privé. Il n'en demeure pas moins que bon nombre de familles doivent s'installer, à un moment ou à un autre de leur transition, dans un camp de réfugiés (del Valle, 2002; Lustig et coll., 2004; Stewart, 2011). Les conditions de vie y sont difficiles: violence, absence d'intimité, pauvreté, absence d'eau potable pendant plusieurs jours, soins médicaux limités, alimentation en électricité discontinue, accès à l'éducation difficile, etc. (Caron et Damant, 2014; Kirk, 2002; Kirmayer, 2012; Stewart, 2011). Également, les transgressions des droits de la personne sont une réalité des camps de réfugiés, aussi bien que la discrimination et les abus (del Valle, 2002; Kirk, 2002; Lustig et coll., 2004; Wilson et coll., 2010). Donc, la durée, l'intensité et le nombre d'expériences traumatisantes vécues pendant la migration prédisent la qualité de l'adaptation suite à l'arrivée dans le pays d'accueil (Kunz, 2005; Vatz Laaroussi et coll., 2008).

Au cours de leur migration, les enfants réfugiés peuvent aussi être confrontés à la perte d'êtres chers. De ce fait, certains poursuivront leur voyage seuls : les violences subies et les conditions difficiles de déplacement les auront soit séparés de leur famille, soit rendus orphelins (del Valle, 2002; Kirk, 2002; Lustig et coll., 2004; Stewart, 2011). En utilisant les données de Citoyenneté et Immigration Canada (CIC), Wouk, Roach et Harris (2006) ont estimé qu'entre les années 2000 et 2004, 1 683 mineurs séparés de leur famille sont arrivés au Canada avec au moins un adulte significatif (grand-parent, fratrie majeure, oncle, tante, cousin) et 1 087 sont arrivés seuls. Être

séparé d'un membre de sa famille peut générer de l'anxiété face au bien-être de ses proches. Considérant que l'enfant peut perdre contact avec un membre de la famille (s'il est disparu, par exemple), il est possible qu'il soit difficile pour lui de savoir si celui-ci est sauf ou décédé (Ayotte, 2000 cité dans Leggett, 2008; Melzak et Blackwell, 2000). D'ailleurs, la perte de contact avec un adulte qui s'assurait de son bien-être et la malnutrition s'illustrent comme des vecteurs importants en matière de santé mentale chez les jeunes (Kirmayer, 2012; Lustig et coll., 2004). En outre, les enfants qui immigreront seuls sont d'autant plus vulnérables et parfois même en danger de mort puisqu'ils sont davantage exposés à la violence et à l'exploitation (Comité International de la Croix-Rouge, 2004; Stewart, 2011).

Contexte post-migratoire.

La phase post-migratoire réfère au vécu de la personne immigrante suite à son arrivée en terre d'accueil (Stewart, 2011). Même arrivées en lieu sécuritaire, les personnes réfugiées ne sont pas à l'abri de situations anxiogènes (isolement, instabilité familiale et conflits, détresse psychologique, etc.) (Hyman, Beiser et Vu, 1996; Potocky-Tripodi, 2002; Robert et Gilkinson, 2012). En ce sens, l'installation dans le pays d'accueil est une étape socialement, psychologiquement et culturellement complexe et exigeante (Hyman et coll., 1996; Potocky-Tripodi, 2002; Robert et Gilkinson, 2012; Stewart, 2011). Chaque élève réfugié s'adapte donc à son rythme et à sa façon au système scolaire du pays d'accueil (British Columbia Ministry of Education, 2015; Watt et coll., 1996).

Le premier contact avec l'école.

Lors des premiers contacts avec le système scolaire d'accueil, les élèves réfugiés peuvent ressentir des émotions d'excitation, d'optimisme et de soulagement, mais aussi de peur et de colère (Gouvernement de l'Ontario, 2005; Stewart, 2012). De ce fait, la qualité de l'accueil et de l'organisation des services est importante puisqu'elle influence leurs premières impressions (MELS, 2014d). Les familles réfugiées peuvent également être craintives face au milieu scolaire (Hohl et Normand, 1996; Kirk, 2002; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001). Ce sentiment provient notamment du fait que, dans leur pays, les institutions gouvernementales sont souvent associées à l'hostilité, à la répression et aux mauvais traitements. Aussi, l'étude de Guyon et coll. (2011) révèle que les parents identifient l'école comme la principale source de signalement à la Direction de la protection de la jeunesse. Certains parents croient d'ailleurs que l'école encourage leurs enfants à remettre en question leur autorité parentale. Conséquemment, il importe que les institutions scolaires redoublent d'efforts pour gagner la confiance des familles réfugiées. Une étroite collaboration avec

les organismes et les intervenants qui gravitent autour de ces familles s'avère nécessaire (Guyon et coll., 2011; Kirk, 2002; Young et Chan, 2014).

Manifestations psychologiques et comportementales en période d'adaptation.

Différentes manifestations psychologiques et comportementales peuvent témoigner du défi que représente l'adaptation à l'école d'accueil. D'ailleurs, celles-ci peuvent parfois être suffisamment importantes pour perturber les périodes de classe. Elles sont aussi susceptibles de nuire à la réussite scolaire de l'élève lui-même (Gouvernement de l'Alberta, 2015; Kovinthan, 2016; Melzak et Blackwell, 2000).

En période d'adaptation, les élèves réfugiés peuvent ressentir différents affects négatifs comme des symptômes dépressifs, de la solitude, de l'apathie et de la tristesse. Ils peuvent faire preuve d'un manque d'intérêt, d'énergie et de motivation face à l'école. Les élèves réfugiés peuvent également éprouver de la difficulté à respecter les figures d'autorité pour deux principales raisons : soit celles-ci ont failli à leur devoir de répondre aux besoins de ces enfants par le passé, soit ces personnes ont commis des gestes de violence envers ces enfants ou sous leurs yeux (Gouvernement de l'Alberta, 2015; Lerner, 2012; Melzak et Blackwell, 2000). Les comportements de retrait (repli sur soi, isolement) au cours du processus d'adaptation sont aussi possibles (Francis, 2004; Gouvernement de l'Alberta, 2015; Kovinthan, 2016; Melzak et Blackwell, 2000; Strekalova et Hoot, 2008). En outre, ils peuvent ressentir un sentiment d'insécurité persistant et généralisé (Lustig et coll., 2004).

En contrepartie, certains jeunes réfugiés peuvent parvenir à bien s'acclimater à la vie scolaire, et ce, malgré un sentiment de tristesse et des affects dépressifs (del Valle, 2002; Francis, 2004; Melzak et Blackwell, 2000). Plusieurs chercheurs (Betancourt et Khan, 2008; Gosselin-Gagné, 2012; Mohamed et Thomas, 2017; Stewart, 2011) avancent qu'en dépit des défis, bon nombre de jeunes réfugiés s'adaptent à la société d'accueil. À cet effet, la résilience peut être définie comme un processus dynamique (et non pas un trait personnel) au cours duquel la personne parvient à s'adapter malgré l'adversité (Betancourt et Khan, 2008). Ce serait l'accumulation de compétences personnelles et de ressources environnementales qui permettraient aux jeunes de développer cette capacité. De bonnes habiletés sociales, l'utilisation de stratégies d'adaptation efficaces, une vision positive de soi-même, le soutien social, familial et scolaire ainsi que des services adaptés en santé mentale sont reconnus comme étant contributifs au développement de la résilience chez le jeune réfugié (Betancourt et Khan, 2008; Halcón et coll., 2004; Mohamed et Thomas, 2017). Sur le plan scolaire,

la confiance en ses capacités, la motivation scolaire, le désir d'apprendre le français, l'habileté à demander de l'aide et la qualité de la collaboration école-famille sont des exemples de facteurs contribuant à la résilience du jeune et à sa réussite académique (Gosselin-Gagné, 2012).

Néanmoins, le passé traumatique des élèves réfugiés n'est pas sans répercussions lors de leur adaptation scolaire (Francis, 2004; Gouvernement de l'Alberta, 2015; Kovinthan, 2016; Melzak et Blackwell, 2000; Strekalova et Hoot, 2008). En effet, l'immaturation comportementale (comportements inadaptés en fonction de l'âge), la faible tolérance à la frustration, l'incapacité à maîtriser sa colère et le recours à des comportements violents sont des réactions susceptibles de surgir chez ces élèves (Francis, 2004; Gouvernement de l'Alberta, 2015; Kovinthan, 2016; Melzak et Blackwell, 2000; Strekalova et Hoot, 2008). De plus, la persécution et les violences subies les rendent plus vulnérables aux agents stressants auxquels ils sont confrontés (scolarisation dans une langue inconnue, discrimination, exclusion sociale, etc.) (British Columbia Ministry of Education, 2015; Kirmayer et coll., 2011; Wilson et coll., 2010). Conséquemment, ils sont plus sensibles à différents événements ou situations qui peuvent déclencher chez eux une réaction de stress : les individus vêtus en uniforme (les militaires, par exemple), le son d'alarmes ou de cloches, les procédures d'évacuation, les situations où personne ne semble être en contrôle, les différentes fêtes comme l'Halloween, les avions dans le ciel, etc. (British Columbia Ministry of Education, 2015). Lors d'une intervention psychosociale, la réaction d'un élève peut aussi varier en fonction du sexe de l'intervenant. En effet, le sexe de l'intervenant peut agir comme un agent stressant important selon le vécu traumatique de l'enfant (Melzak et Blackwell, 2000). À cet égard, les enfants et les adolescents réfugiés sont plus à risque de développer un syndrome de stress post-traumatique (SSPT) (Young et Chan, 2014). Les recherches appuient effectivement ce constat. Selon une recension des écrits menée par Fazel, Wheeler, et Danesh (2005), ce sont 11 % des enfants réfugiés qui présenteraient un SSPT. Dans la population générale canadienne, 9,2 % développeront un SSPT au cours de sa vie (Van Ameringen, Mancini, Patterson et Boyle, 2008). Chez les enfants réfugiés, ce trouble se manifeste notamment par des comportements agités et désorganisés, de l'évitement, des reviviscences (*flashback*) et de l'hypervigilance (American Psychiatric Association, 2015; Société canadienne de pédiatrie, 2016). Ces élèves ont donc besoin d'un suivi psychologique où la famille et l'école sont appelées à collaborer avec les services spécialisés (del Valle, 2002; Société canadienne de pédiatrie, 2016).

Le choc culturel et l'hostilité.

Lorsque la personne réfugiée prend conscience de son nouvel environnement, elle se retrouve confrontée à une société qui se distingue de la sienne et dans laquelle elle peut être dépourvue de repères (British Columbia Ministry of Education, 2015; Legault et Rachédi, 2008). Le doute et l'inconnu la placent inconfortablement entre ses deux cultures (Legault et Fronteau, 2008). C'est lorsque l'élève réfugié prend réellement compte de sa nouvelle réalité que le choc culturel atteint son climax (British Columbia Ministry of Education, 2015). Le choc culturel se définit comme suit :

C'est une réaction émotionnelle et intellectuelle apparaissant chez les personnes qui, placées par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagées dans l'approche de l'étranger. Elle peut être vécue soit sur un mode négatif comme une réaction de dépaysement, de frustration, de rejet, de révolte et d'anxiété, soit sur un mode positif comme une réaction de fascination, d'enthousiasme. (Cohen-Emerique, 2013, p. 8)

Le sentiment d'excitation ressenti à l'arrivée peut ensuite se dissiper pour faire place à des sentiments de peur et de solitude. S'adapter à une nouvelle culture est un processus similaire à celui du deuil (perte de réseau social, perte de repères, perte du statut social, etc.) (Kanouté, Lavoie, Guennouni et Charrette, 2016; Watt et coll., 1996). À ce moment, le jeune peut se sentir étranger à l'école, être confus dans sa compréhension des normes sociales et culturelles, avoir des comportements erratiques et éprouver de la difficulté à apprendre la langue seconde. Conséquemment, il peut ressentir de la haine envers le pays d'accueil, éprouver de la nostalgie et manifester le désir de retourner dans son pays natal (British Columbia Ministry of Education, 2015; Gouvernement de l'Ontario, 2005; Watt et coll., 1996).

Le choc face au système scolaire québécois.

Bon nombre de variables peuvent influencer l'expérience socioscolaire des élèves immigrants (Kanouté et coll., 2016). De prime abord, suite à son inscription scolaire dans une école québécoise, tout élève immigrant est évalué puis classé en fonction de ses compétences linguistiques et en mathématiques (MELS, 2014d). Ainsi, il se peut qu'il soit rétrogradé dans son cheminement scolaire. Chez les élèves réfugiés, la contrainte de reprendre une année pour laquelle il détient les acquis dans son pays natal engendre un sentiment de tristesse et un inconfort, notamment face au fait d'être scolarisé avec des élèves plus jeunes que soi (Lerner, 2012; Naidoo, 2011; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001; Van Ngo et Schleifer, 2005; Watt et coll., 1996). Il peut également être difficile pour les parents, plus particulièrement pour ceux qui ont été scolarisés en français, d'accepter que leur

enfant fréquente une classe d'accueil. Ceux-ci ont alors l'impression que le cheminement scolaire de leur enfant est retardé (Kanouté et coll., 2016). D'autres vecteurs comme l'entrée scolaire tardive dans le système d'éducation, la sous-scolarisation et l'accumulation de retard académique apparaissent comme des facteurs importants dans le processus d'adaptation scolaire (Gouvernement de l'Ontario, 2005; Kanouté et coll., 2016; Mc Andrew, 2013). Pour ceux qui n'ont jamais été scolarisés, le défi de se soumettre à une structure d'apprentissage est d'autant plus exigeant sur les plans cognitif et comportemental (Francis, 2004). Ceux qui ont vécu dans un camp de réfugiés peuvent également éprouver de la difficulté à se représenter ce qu'est l'école et la scolarité. Il peut donc être ardu pour eux de comprendre la routine scolaire, les concepts d'organisation de son matériel et de gestion du temps (Miller, 2009; Miller et Windle, 2010). Un ensemble de conditions liées au milieu scolaire comme les mesures d'accueil, la disponibilité du personnel et le soutien scolaire reçu viendront aussi teinter l'expérience du jeune (Gosselin-Gagné, 2012; Lafortune, 2012; McAndrew et Audet, 2013; Watt et coll., 1996).

Les difficultés académiques et le décrochage scolaire.

En regard de tous ces éléments, le décrochage scolaire s'illustre comme un enjeu de taille (Mc Andrew et coll., 2008; Suárez-Orozco, Todorova et Suárez-Orozco, 2008; Watt et coll., 1996). Au Québec et dans la littérature internationale, nous n'en connaissons que très peu sur les facteurs influençant le décrochage scolaire des élèves immigrants de première et de deuxième générations⁴ (Archambault, Brault et Mc Andrew, 2015). De plus, Archambault et coll. (2017) constatent que les chercheurs ne sont pas unanimes : certains avancent que les élèves immigrants de première génération sont plus à risque de décrochage scolaire alors que d'autres affirment qu'ils parviennent à fournir de bonnes performances scolaires, voire surpasser celles de leurs pairs non immigrants dans le pays d'accueil. Toutefois, il apparaît clair que l'éducation limitée ou interrompue des élèves réfugiés génère un retard scolaire (McAndrew, 2015; McBrien et coll., 2017). De surcroît, la fréquentation de la classe d'accueil et le déclassement ainsi que le manque de ressources peuvent, en partie, provoquer un retard supplémentaire (McAndrew, 2015). Aussi, il est peu probable que les élèves immigrants qui, suite à leur arrivée au secondaire, accusent un retard scolaire supplémentaire en secondaire 3 obtiennent leur diplôme d'études secondaires (McAndrew, 2015). D'ailleurs, ceux

⁴ Un immigrant de première génération réfère à toute personne née à l'extérieur du pays d'accueil. Un immigrant est dit de deuxième génération lorsqu'il est né dans le pays d'accueil, mais dont au moins un de ses parents est né à l'extérieur du pays d'accueil (Statistique Canada, 2011).

qui sont dans l'impossibilité d'obtenir leur diplôme d'études secondaires avant d'atteindre l'âge de 18 ans sont orientés vers la formation générale des adultes (McAndrew, 2015; Potvin et coll., 2014; Watt et coll., 1996). Conséquemment, certains élèves croient qu'ils ne parviendront pas à rattraper le retard cumulé (Kaprielian-Churchill, 1996). La décision d'abandonner son parcours scolaire engendre, chez ces jeunes, le sentiment de ne pas avoir été en mesure de saisir l'opportunité qui s'offrait à eux (McAndrew, 2015; Watt et coll., 1996).

De l'acceptation à l'adaptation.

À ce stade, le jeune réfugié parvient à se réconcilier avec ses différentes émotions contradictoires. Il passe à travers un processus d'acceptation de sa nouvelle réalité et il est en mesure, par le fait même, de reconnaître les aspects positifs relatifs à sa terre d'accueil (British Columbia Ministry of Education, 2015; Legault et Fronteau, 2008). L'adaptation engendre différents défis sur le plan linguistique, identitaire ainsi que social en plus de faire émerger un défi de collaboration école-famille.

Acquisition de la langue seconde.

La langue est un vecteur identitaire déterminant qui influence, entre autres, les relations qui se créent entre les individus appartenant à une société donnée (Amireault et Lussier, 2008; Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Pourtant, rappelons qu'en 2011-2012, 14,2 % des élèves immigrants de première génération étaient allophones (MELS, 2014b).

McBrien (2005) et Van Tubergen (2010) constatent que les recherches précédemment menées étudient rarement les élèves réfugiés de façon isolée puisque l'ensemble des immigrants sont confrontés à ce défi. Van Tubergen (2010) déplore cette situation parce qu'il considère que l'impact du vécu particulier des personnes réfugiées n'est pas tenu en compte. Même s'il considère que le vécu unique des élèves réfugiés devrait être considéré, Loewen (2003) avance néanmoins qu'il est possible d'inférer à la population réfugiée les études portant sur l'apprentissage de la langue seconde chez l'ensemble des immigrants. En effet, le défi est présent pour tous les élèves immigrants : l'intégration scolaire passe nécessairement par l'apprentissage de la langue seconde (Bouchamma, 2015).

Les élèves réfugiés immigreront avec un bagage langagier qui leur est propre (Loewen, 2003). La connaissance et la maîtrise de la langue maternelle ont un impact majeur dans l'apprentissage de la

langue seconde. En fait, les habiletés métalinguistiques acquises dans la langue maternelle peuvent être réinvesties dans la langue seconde (Baker, 2000; Gouvernement de l'Alberta, 2015; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001). Toutefois, en raison notamment de la guerre et des déplacements, il est fréquent que les enfants réfugiés aient une éducation limitée, voire absente, ou que celle-ci ait été interrompue (Guyon et coll., 2011; Schmidt et coll., 2009; Stewart, 2011; Waniganayake, 2001). Il est donc possible que des élèves réfugiés soient analphabètes dans leur langue maternelle (Clifford, Rhodes et Paxton, 2014). Conséquemment, ils auront besoin de davantage de temps pour apprendre la langue seconde (Melzak et Blackwell, 2000). En plus d'avoir été faiblement scolarisés dans leur propre langue, les expériences traumatiques, les troubles de santé mentale et les facteurs de stress associés à la migration complexifient l'apprentissage de la langue seconde (Loewen, 2003; Paxton, Smith, Ko Win, Mulholland et Hood, 2011; The Victorian Foundation for Survivors of Torture, 2012).

À l'école, l'exposition intense à la langue seconde fournit à l'élève l'occasion d'apprendre plus rapidement que ses homologues plus âgés tels que ses parents (Beiser et coll., 2003). Au cours de la journée, l'élève immigrant se retrouve éloigné de sa famille et donc de sa langue maternelle (Centre d'orthophonie de Neuchâtel, 2007; Suárez-Orozco et Todorova, 2003). Ainsi, cette dernière sera reléguée au second plan au profit de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (Centre d'orthophonie de Neuchâtel, 2007). Bien que l'enfant parvienne éventuellement à tenir une conversation dans la langue seconde, encore faut-il qu'il développe les compétences langagières inhérentes à sa réussite académique telles que la lecture et l'écriture (Gouvernement de l'Alberta, 2015; Gouvernement de l'Ontario, 2005; Stewart, 2011; Tangen, 2009). Selon Cummins (2000), le développement de ces compétences requiert entre cinq et sept années. Après analyse de six études longitudinales, Clifford et ses collaborateurs (2014) arborent dans le même sens. Conséquemment, certains élèves réfugiés qui détiennent des habiletés communicationnelles, mais qui n'atteignent pas un niveau suffisant pour apprendre dans la langue seconde seront dirigés vers des classes d'adaptation scolaire, et ce, en dépit de leurs capacités élevées (McBrien, 2005). De plus, il n'est pas rare que l'enfant devienne l'interprète de ses parents (Guyon et coll., 2011; Melzak et Blackwell, 2000; Stewart, 2011; Suárez-Orozco et Todorova, 2003). De ce fait, il ne pourra pas compter sur ces derniers dans la réalisation de ses apprentissages scolaires (Guyon et coll., 2011).

L'école est un agent de socialisation où l'enfant ressent un fort besoin de communiquer avec les autres (Campeau, 1993; Centre d'orthophonie de Neuchâtel, 2007; McBrien et coll., 2017).

Toutefois, s'insérer dans un milieu où sa langue maternelle ou d'usage n'est pas reconnue peut entraîner un sentiment d'insécurité, un sentiment de discrimination et une baisse de l'estime de soi (Armand et coll., 2008; Sarot et coll., 2017). L'apprentissage de la langue seconde constitue un réel défi lorsqu'on considère qu'elle se réalise notamment à travers les interactions. Ainsi, les enfants qui se tournent vers les autres s'amélioreront plus rapidement que ceux qui sont plus timides et réticents à communiquer dans la langue seconde (Weitzman et coll., 2008; Dalley et d'Entremont, 2004 cité dans Gouvernement de l'Alberta, 2015). À cet effet, il semble que la barrière de la langue soit vécue moins difficilement par les enfants d'âge primaire puisque ceux-ci entrent en communication par le jeu (Guyon et coll., 2011). En contrepartie, puisqu'ils entrent en communication par la discussion, les adolescents d'âge secondaire font face à un défi plus complexe (Chen et Tse, 2010; Guyon et coll., 2011; Watt et coll., 1996).

Conflits de valeurs et construction identitaire.

Différents auteurs soulèvent le conflit de valeurs et la construction identitaire comme étant des défis importants pour la jeunesse immigrante, et ce, sans égard au type d'immigration (Bash, 2005; Compton-Lilly, Papoi, Venegas, Hamman et Schwabenbauer, 2017; Goguikian Ratcliff, 2009; Guyon et coll., 2011; Legault, Oxman-Martinez, Guzman, Gravel et Turcotte, 2000; Mosselson, 2006; Van Ngo et Schleifer, 2005). Toutefois, Mosselson (2006) critique fortement cette absence de distinction. Selon elle, bien que les personnes immigrantes partagent des points communs quant à leur vécu, les personnes réfugiées présentent des particularités qui méritent d'être étudiées de façon isolée. Elle affirme que les recherches futures auraient avantage à distinguer les immigrants selon leur type afin que leur expérience soit étudiée dans son unicité. Lustig et ses collaborateurs (2004) arborent dans le même sens en mentionnant que le vécu traumatique des jeunes réfugiés augmente l'intensité des crises psychosociales qui se produisent dans le développement normal.

Au contact de la société d'accueil, le jeune réfugié prend connaissance des différences qui existent entre les valeurs de la société d'accueil et les siennes. De ce fait, il peut ressentir un conflit de valeurs et adopter de nouveaux comportements ainsi que de nouvelles attitudes. Par conséquent, et plus particulièrement chez les adolescents, les conflits avec les parents peuvent être fréquents (British Columbia Ministry of Education, 2015). Ils peuvent notamment confronter leurs parents et remettre en question l'éducation reçue (Guyon et coll., 2011). Ces confrontations peuvent mener à des tensions familiales où différentes issues sont possibles, dont le désengagement parental, le maintien

des pratiques éducatives parentales (punition physique, par exemple) et la crise familiale (Guyon et coll., 2011; McBrien, 2011).

Bien que les plus jeunes doivent aussi faire face à ces défis, ce sont ceux âgés de 12 à 17 ans qui seraient principalement concernés par ces enjeux qui se pointent à un moment critique de leur développement : la construction identitaire de l'adolescent (Compton-Lilly et coll., 2017; Erikson, 1968; Guyon et coll., 2011; Hohl et Normand, 1996; Motti-Stefanidi et coll., 2008; Perreira et Smith, 2007). En plus de faire face à cette tâche développementale, les jeunes immigrants sont confrontés à deux ensembles de valeurs : celui de la famille et de la culture d'origine et celui de la société d'accueil. Conséquemment, un conflit de loyauté peut émerger. En contexte scolaire, les élèves immigrants sont à la fois en contact direct avec la culture du pays d'accueil et avec la culture spécifique de l'établissement (Goguikian Ratcliff, 2009; Guyon et coll., 2011; Perreira et Smith, 2007; Van Ngo et Schleifer, 2005; Wilkinson, 2002). Des contradictions et des incohérences entre les différents ensembles de valeurs de ces jeunes entraînent des remises en questions identitaires importantes (Legault et coll., 2000; Ukasoanya, 2014). Néanmoins, l'école faciliterait la construction identitaire des jeunes réfugiés. Désormais, ils ne sont plus des étrangers, mais plutôt des étudiants qui font leur place à l'intérieur de leur école et de leur classe (Compton-Lilly et coll., 2017; Mosselson, 2006; Şeker et Aslan, 2015). En ce sens, leur défi consiste à renégocier leur identité en regard de qui ils sont maintenant, de leur vécu antérieur, de leurs attentes et de leurs aspirations futures (Bash, 2005; Phinney, Horenczyk, Liebkind et Vedder, 2001).

Les préjugés entretenus par leur famille ainsi que par certains de leurs pairs partageant leur culture d'origine à l'égard de la société d'accueil complexifient aussi le processus de construction identitaire (Padilla, 2006; Phinney et coll., 2001). Pour composer avec cette situation, certains adopteront une identité hybride, c'est-à-dire qu'ils adapteront leurs comportements et leur façon d'être en fonction des contextes et des personnes avec lesquelles ils sont (Bash, 2005; McAndrew, 2015; Ukasoanya, 2014). Toutefois, cette stratégie contraint les jeunes à se soumettre à différents chocs psychologiques, sociaux et culturels alors qu'ils tentent, simultanément, de trouver leur équilibre personnel (Bash, 2005). Conséquemment, ces adolescents se sentent davantage en manque de repères, dévalorisés et incapables de s'exprimer ou de se faire comprendre (Guyon et coll., 2011; Vatz Laaroussi et coll., 2008). La difficulté à se définir peut engendrer des conséquences comme faire l'école buissonnière, éprouver de la difficulté à résoudre les tâches développementales associées à son âge, bénéficier d'un faible réseau de soutien, se sentir isolés ou marginaux (Ukasoanya, 2014; Watt et coll., 1996).

Mosselson (2006) considère que les personnes réfugiées seraient plus préoccupées par leur identité hybride que les immigrants économiques, car le défi d'intégration est d'autant plus important considérant la faible possibilité de retourner dans leur pays natal. En fait, elles seraient plus enclines à tenir compte à la fois de leur passé (leurs racines et leur vécu en tant que personnes réfugiées) et de leur futur dans le pays d'accueil (aspirations) pour résoudre le défi identitaire auquel elles font face (Mosselson, 2006; Strelakova et Hoot, 2008). Ce faisant, elles seraient plus soucieuses d'assurer une certaine fluidité entre leurs identités (Mosselson, 2006).

L'intégration linguistique, scolaire et sociale.

L'intégration se définit comme :

la transmission de la culture du pays d'accueil aux nouveaux arrivants, donc, en quelque sorte, une resocialisation, laquelle requiert un engagement actif du principal intéressé, une négociation entre les partenaires et leur transformation mutuelle, ainsi que la mise en lumière des obstacles et des difficultés qui ne manquent pas de se présenter (Legault et Fronteau, 2008, p. 51).

Cette définition met l'accent sur la bidirectionnalité du processus d'intégration : l'intégration du nouvel arrivant n'est possible que lorsque la société d'accueil s'implique à son tour (Cabassa, 2003; Kunz, 2005; Legault et Fronteau, 2008; Pereira et Smith, 2007). Il importe également de souligner que l'intégration est différente de l'assimilation. En fait, l'assimilation réfère au fait qu'un groupe ethnique minoritaire renie sa culture pour adopter entièrement celle du groupe ethnique dominant (Berry, 1997).

Dans son processus d'intégration, l'élève réfugié⁵ est pleinement conscient de sa nouvelle réalité : il comprend qu'il s'est établi de façon permanente dans un autre pays. Néanmoins, ce processus de reconnaissance et d'acceptation peut s'avérer très long et ardu (British Columbia Ministry of Education, 2015; Watt et coll., 1996). L'élève qui parviendra à s'intégrer sera en mesure de s'identifier à la culture d'accueil sans pour autant sa renier sa culture d'origine (British Columbia Ministry of Education, 2015). En s'identifiant à la culture d'accueil, l'élève réfugié est plus à l'aise de communiquer dans la langue seconde (British Columbia Ministry of Education, 2015). Malgré son aisance grandissante, la communication et la connaissance des codes sociaux font partie d'un

⁵ En fonction de l'âge de l'élève et de son développement cognitif.

processus de réapprentissage (Guyon et coll., 2011; MELS, 2014a). Ces jeunes sont donc confrontés à des situations d'échec qui peuvent influencer négativement leur estime de soi (Guyon et coll., 2011; MELS, 2014a; Palaiologou, 2007; Sarot et coll., 2017). En fait, une incompréhension des codes entourant la communication verbale et non verbale peut entraîner des interprétations faussées des normes sociales. La communication peut donc être inefficace et rendre plus vulnérable l'élève à l'isolement (Ukasoanya, 2014). Bien qu'il s'agisse d'une tâche complexe, la création de relations d'amitié s'illustre comme un facteur déterminant pour que le jeune parvienne à développer un sentiment d'appartenance à l'école, un défi central dans son processus d'adaptation et d'intégration (British Columbia Ministry of Education, 2015; Watt et coll., 1996). À cet effet, une maîtrise insuffisante de la langue seconde rend plus difficiles la communication et la participation à différentes activités à l'intérieur desquelles la création de relations d'amitié est possible (British Columbia Ministry of Education, 2015; Chen et Tse, 2010; Watt et coll., 1996).

Collaboration école-famille.

Chez l'ensemble des élèves, il est reconnu que la collaboration entre l'école et la famille est vitale pour favoriser leur réussite scolaire (Desforges et Abouchaar, 2003; Hooverdempsey et Sandler, 1997; TCRI, 2011b; Vatz Laaroussi et coll., 2008; Yohani, 2013). Chez les élèves réfugiés, puisque la réussite scolaire est influencée par la compréhension des parents du système scolaire québécois et des rôles de chacun, ce partenariat est d'autant plus important (TCRI, 2011b). Le travail de collaboration est aussi primordial afin d'identifier les besoins des élèves réfugiés et favoriser une offre de services adaptée (Yohani, 2013). Toutefois, Bergset (2017), Tadesse (2014) et McBrien (2011) remarquent que les études précédemment réalisées soulèvent un engagement plus passif de la part des parents réfugiés comparativement aux parents du pays d'accueil. La littérature scientifique met donc de l'avant différents éléments susceptibles d'entraver cette collaboration. Les auteurs sont unanimes : la barrière de la langue peut entraîner des difficultés de communication entre l'école et la famille (Bergset, 2017; Coleman, 2006; Kanouté et coll., 2016; McBrien, 2011; Stewart, 2011; TCRI, 2011b). Aussi, le parent peut nier les difficultés de son enfant que tente de lui exposer le personnel scolaire. Les parents qui ont connu des régimes scolaires autoritaires et disciplinaires peuvent aussi être dans l'incompréhension face aux attentes qu'entretient l'école par rapport à leur implication et au niveau de collaboration attendu (Georgis, Gokiart, Ford et Ali, 2014; McBrien, 2005, 2011; Melzak et Blackwell, 2000). Culturellement, certains parents croient à tort qu'une forte implication de leur part serait mal vue de la part des enseignants (Bergset, 2017; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001). Par exemple, dans plusieurs pays africains et asiatiques, il est irrespectueux de remettre en question les enseignants (McBrien, 2011). Conséquemment, la faible implication des

parents réfugiés est souvent mal interprétée par le personnel scolaire, entravant ainsi les processus d'adaptation et d'intégration de l'élève (Coleman, 2006; Georgis et coll., 2014; McBrien, 2011; TCRI, 2011b). À cet effet, le modèle d'acculturation de Berry permet de saisir les finalités possibles en termes d'adaptation et d'intégration.

Les finalités de l'adaptation et de l'intégration.

Le modèle d'acculturation de Berry.

La définition d'acculturation la plus fréquemment utilisée, notamment par Berry, est celle de Redfield, Linton et Herskovits (1936) (Berry, 1997, 2005; Cabassa, 2003; Makarova et Birman, 2015; Redfield et coll., 1936; Rudmin, 2009; Ryder, Alden Or et Paulhus, 2000). Selon ces auteurs, l'acculturation réfère aux changements qui se produisent dans les schèmes culturels et psychologiques initiaux d'un groupe suite au contact interculturel avec les membres d'un groupe culturel différent. Sur le plan groupal, l'acculturation engendre un remaniement des structures sociales et institutionnelles ainsi que des pratiques culturelles. Chez l'individu, cela se traduit par des modifications dans son répertoire comportemental (Berry, 2005). Ce faisant, Berry, Kim, Power, Young et Bujaki (1989) proposent un modèle d'acculturation comprenant quatre profils possibles chez les individus appartenant à un groupe culturellement non dominant.

Les profils selon Berry.

Le modèle de Berry et ses collègues (1989) se compose de deux facettes, soit le maintien de la culture d'origine ainsi que le contact et la participation avec la culture d'accueil. Pour relever le profil d'acculturation d'un individu, il suffit de répondre de façon dichotomique (oui ou non) à chaque facette (Annexe A). L'assimilation, l'intégration, la séparation et la marginalisation constituent les quatre profils possibles. L'assimilation réfère à l'individu qui délaisse entièrement sa culture d'origine pour s'intégrer activement et pleinement dans une nouvelle culture. Inversement, la séparation implique un rejet de la culture d'accueil au profit du maintien de la culture d'origine. L'intégration permet, quant à elle, de trouver un équilibre menant à la conciliation des deux cultures. Enfin, la marginalisation se caractérise par la relation distante qu'entretient la personne immigrante avec les deux cultures : l'intérêt éprouvé envers l'une et l'autre des cultures est faible (Berry et coll., 1989).

Pertinence du modèle en contexte scolaire.

Gage de stabilité, l'école constitue un environnement crucial dans le processus d'acculturation des élèves réfugiés qui, tel que discuté précédemment, devront faire face à de nombreux défis dont celui de définir leur identité culturelle (Goguikian Ratcliff, 2009; Guyon et coll., 2011; Makarova et Birman, 2015; Mosselson, 2006; Şeker et Aslan, 2015). Que le phénomène soit observé dans une perspective psychosociale ou développementale, il est convenu que le développement d'une identité ethnique solide favorise le bien-être psychologique de l'adolescent immigrant (Liebkind, 1996; Nesdale, Rooney et Smith, 1997; Phinney et coll., 2001). À cet effet, les intervenants des milieux scolaires et communautaires peuvent aider les jeunes à adopter des stratégies qui favoriseront un équilibre entre leurs deux cultures (profil d'intégration) afin de prévenir une assimilation trop rapide à la culture d'accueil, engendrant ainsi un dépérissement de leurs repères moraux et sociaux (McAndrew, 2015; Phinney et coll., 2001).

Critique du modèle de Berry.

Depuis plus de trois décennies, le modèle de Berry (1989) est utilisé dans la littérature scientifique (Ward et Kus, 2012). D'ailleurs, le modèle ne cesse de se perfectionner (Berry, 1997, 2005, 2006; Berry et coll., 1989; Berry et Sabatier, 2011). Dans les travaux publiés dans plusieurs pays dont le Canada, le modèle de Berry prévaut (Ward et Kus, 2012). Néanmoins, les avis demeurent mitigés quant à celui-ci (Cabassa, 2003; Laframboise, Coleman et Gerton, 1993; Rudmin, 2009; Ryder et coll., 2000; Schwartz et Zamboanga, 2008; Ward et Kus, 2012).

D'abord, grâce aux quatre profils, le modèle démontre que l'adaptation est possible sans que la personne immigrante rejette complètement sa culture d'origine (Phinney et coll., 2001). À cet effet, l'utilisation de deux dimensions indépendantes pour établir le profil facilite l'appréciation du processus que vit l'individu autant lors du contact culturel que lorsqu'il essaie de se définir en tentant de concilier les deux cultures qui se présentent à lui (Cabassa, 2003). Toutefois, le modèle peut être réducteur : il apparaît minimaliste de limiter l'influence d'une culture à quelques indicateurs mesurables comme le maintien de la langue d'origine ou la persévérance à pratiquer sa religion (Gravel, Brodeur, Champagne et Vissandjée, 2005).

Puis, dans sa proposition des quatre profils d'acculturation, Berry assume que l'individu est libre de choisir son modèle d'acculturation et ses stratégies pour y parvenir (Berry, 1997). Toutefois, différents contextes sociohistoriques comme l'Holocauste en Europe ou le mouvement de

l'Apartheid en Afrique du Sud prouvent que c'est parfois sous pression que l'individu sera assimilé à la culture hôte (Cabassa, 2003). Puis, Berry avance qu'un individu peut agir de manière différente en fonction des contextes (Berry, 1997). Toutefois, son modèle ne permet pas de tenir compte des différents environnements dans lesquels il s'insère. Par exemple, un jeune peut présenter un profil d'assimilation à l'école et tendre à avoir un profil de séparation en famille (Battaglini et Gravel, 2000; Gravel et coll., 2005). On parle alors d'identité hybride, tel que mentionné précédemment (Bash, 2005; McAndrew, 2015; Ukasoanya, 2014). Pour éviter une utilisation trop simpliste du modèle, Cabassa (2003) propose donc que les instruments de mesure utilisés pour évaluer le degré d'acculturation devraient tenir compte des environnements de l'individu.

Les profils font aussi l'objet de critiques plus pointues. Le profil de marginalisation est mis en doute par Schwartz et Zamboanga (2008) qui se questionnent à savoir comment un individu peut développer son identité culturelle en se distançant des deux cultures qui se présentent à lui. D'autres craignent que les quatre profils proposés par Berry ne soient pas assez explicites : ils supposent que d'autres profils ou que des sous-catégories peuvent exister, notamment sous le profil d'intégration (Benet-Martínez et Haritatos, 2005; Laframboise et coll., 1993; Schwartz et Zamboanga, 2008). Par exemple, dans sa thèse, Kanouté (1999) confirme la pertinence d'ajouter un profil d'individualisme sous celui d'intégration. Ce profil octroie à chacun la liberté d'exprimer son individualité. Néanmoins, contrairement au modèle unidimensionnel de l'acculturation (Gans, 1979; Gordon, 1964) qui positionne l'individu sur un continuum d'adaptation, le modèle bidimensionnel de Berry propose des profils alternatifs (intégration et marginalisation) aux extrêmes que sont l'assimilation et la séparation (Phinney et coll., 2001; Ryder et coll., 2000). Le modèle bidimensionnel de Berry (1989) tend donc à être plus inclusif et nuancé, menant à une compréhension plus valide du phénomène, et ce, tout en permettant le biculturalisme (Ryder et coll., 2000; Schwartz et Zamboanga, 2008).

Quant à l'utilisation du modèle en recherche, très peu d'instruments de mesure rendent réellement justice au modèle de Berry (Ward et Kus, 2012). Aussi, comme mentionné par Berry (1997), l'acculturation doit être vue dans une perspective développementale. Conséquemment, les études scientifiques qui utilisent un devis transversal peuvent outrepasser l'effet du temps. En contrepartie, le modèle se prête bien aux études longitudinales ou ethnographiques qui sont plus sensibles à l'expérience de l'individu à travers le temps (Cabassa, 2003; Creswell, 2014).

Chapitre 3 : Portrait des mesures d'accueil au Québec

Force est de constater que les défis adaptatifs rencontrés par les jeunes immigrants d'âge scolaire peuvent entraîner des difficultés à s'acclimater au système scolaire d'accueil (Beekhoven et Dekkers, 2006; Guyon et coll., 2011; Patel, Clarke, Eltareb, Macciomei et Wickham, 2016). La situation des jeunes réfugiés requiert une attention particulière : les camps de réfugiés dépourvus d'école, les déplacements entraînant des interruptions de scolarité et le manque de ressources affectent leur cheminement scolaire. Chez certains, il y a même absence de scolarisation (Guyon et coll., 2011; Schmidt et coll., 2009; Stewart, 2011; Waniganayake, 2001). En effet, au Québec, la majorité des élèves réfugiés présente des défis supplémentaires pour les écoles, comme l'analphabétisme et le grand retard scolaire (Gouvernement du Québec, 2013; McAndrew, 2015; TCRI, 2015). Il importe donc de vérifier dans quelle mesure le Québec est outillé pour accueillir ces élèves et leur offrir un suivi adapté.

L'accueil des élèves immigrants

La forte proportion d'enfants immigrants qui foule le sol québécois annuellement amène le gouvernement provincial à faire de cette réalité une priorité dans la détermination des actions à entreprendre en éducation. Pour ce faire, le *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998a) permet de mettre en place les principes et les orientations de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998b). Cette dernière a pour objectif général de favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants. Le financement octroyé à l'accueil, au soutien et à l'intégration des élèves immigrants est donc l'un des moyens prévus pour atteindre les objectifs de la Politique (MÉES, 2016). Le protocole d'accueil réfère à l'ensemble des services qui peuvent être offerts aux élèves immigrants par les commissions scolaires et les établissements d'enseignement francophones du Québec (MELS, 2014d).

Protocole d'accueil.

Le protocole d'accueil prévoit que l'élève soit évalué dès son inscription (MÉES, 2016; TCRI, 2014). L'ensemble des commissions scolaires procède à des évaluations en français et en mathématique. Parfois, une évaluation des compétences linguistiques dans la langue maternelle ou d'usage peut être réalisée. Les évaluateurs procèdent aussi au dépistage d'élèves sujets à être en situation de grand retard scolaire. Toutefois, chaque commission scolaire possède son propre protocole d'évaluation des compétences langagières (MELS, 2014d; TCRI, 2014). Une entrevue initiale peut également être réalisée (histoire familiale et migratoire, parcours scolaire, réussite

scolaire, champs d'intérêt de l'élève, etc.) (MÉES, 2016). Il est aussi prévu que le système scolaire soit expliqué à la famille, et ce, dans sa langue maternelle ou d'usage lorsque cela est possible.

Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF).

Au terme de l'application du protocole d'accueil, l'établissement d'enseignement est en mesure de déterminer si l'élève a besoin de recevoir des SASAF. Un soutien financier est offert aux commissions scolaires francophones du Québec. Cette allocation permet de favoriser l'accueil et l'intégration des élèves immigrants en plus de soutenir leur apprentissage du français (MELS, 2014c). Les services qui en découlent sont offerts en première ligne, c'est-à-dire qu'ils sont disponibles dès l'arrivée de l'élève et ils perdurent jusqu'à ce que celui-ci puisse suivre, sans aide, l'enseignement offert au Québec (MÉES, 2016). Cette section présente l'éventail des services scolaires qui peuvent être octroyés aux élèves immigrants (MELS, 2014d). Le rôle de l'Intervenant communautaire scolaire interculturel (ICSI) est également présenté.

De la classe d'accueil au cheminement régulier ou particulier.

Depuis 1969, différentes classes d'accueil s'ouvrent dans les écoles primaires et secondaires du Québec (Laframboise et Lortie, 1980). On les retrouve principalement en région urbaine où le nombre d'élèves immigrants est plus élevé (Steinbach et coll., 2015; Vatz Laaroussi et coll., 2008). De ce fait, la grande majorité des élèves immigrants fréquenteront ce type de classes (Steinbach et coll., 2015). Pour y avoir accès, l'élève doit remplir quatre principales conditions, soit : (1) ne pas être francophone et être inscrit pour la première fois à l'enseignement en français, (2) avoir une maîtrise insuffisante du français pour apprendre dans cette langue sans soutien additionnel, (3) être inscrit dans une école entièrement francophone et (4) ne pas faire partie d'un échange étudiant (MELS, 2006).

La classe d'accueil offre à l'élève allophone une période de transition au cours de laquelle il pourra atteindre les niveaux de développement cognitif, social, affectif et linguistique similaires à un élève québécois de son âge (Armand, 2005; Laframboise et Lortie, 1980). Elle offre à l'élève l'opportunité d'apprendre à communiquer en français tout en découvrant, en parallèle, l'école et la société québécoises (Commission scolaire de Montréal, s.d.). Des services dans la langue maternelle ou d'usage des élèves allophones peuvent être aussi offerts. Ils peuvent donc se faire expliquer, entre autres, des consignes, le fonctionnement scolaire, le sens des mots, etc. Ce soutien peut être dispensé à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (MÉES, 2016). En outre, de l'enseignement dans leur langue

d'origine peut être dispensé. Ce service est d'ailleurs cohérent avec la littérature scientifique qui rapporte que la maîtrise de la langue maternelle facilite les apprentissages dans la langue d'enseignement (Armand, 2011; Centre d'orthophonie de Neuchâtel, 2007; McAndrew, 2015; MELS, 2014a; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001). Quant aux élèves en situation de grand retard scolaire, un soutien supplémentaire peut leur être fourni (MÉES, 2016). À plus long terme, la classe d'accueil permet de faciliter la transition en classe ordinaire (Commission scolaire de Montréal, s.d.; Vatz Laaroussi et coll., 2008). La durée de fréquentation d'une classe d'accueil n'est pas fixe, mais serait, en moyenne, de dix mois (Commission scolaire de Montréal, 2017). Après avoir constaté une recrudescence du nombre d'élèves réfugiés en situation de grand retard scolaire ou d'analphabétisme au Québec, la TCRI (2015) s'est penchée sur la question. Il en résulte que la durée de fréquentation de la classe d'accueil oscille plutôt autour de deux années, après quoi l'élève qui maîtrise suffisamment le français et qui a rattrapé le retard scolaire intègre la classe ordinaire. L'élève qui maintient des difficultés est orienté en adaptation scolaire, en cheminement particulier ou à la formation générale des adultes (TCRI, 2015). D'ailleurs, la transition entre le secteur de l'accueil et le secteur régulier ou du cheminement particulier doit être bien planifiée pour minimiser l'effet déstabilisant (Vatz Laaroussi et coll., 2008). Les multiples ruptures vécues, l'adaptation aux exigences et la charge de travail semblent complexifier ce transfert (TCRI, 2015).

Le soutien à l'apprentissage du français en classe ordinaire.

Un soutien linguistique peut être dispensé en classe ordinaire pour les élèves immigrants qui possèdent des notions de la langue d'enseignement sans toutefois la maîtriser suffisamment. Il permet à l'élève de peaufiner sa connaissance du français (vocabulaire, fonctionnement de la langue, etc.) en contexte scolaire aussi bien que ses méthodes de travail et d'apprentissage (MÉES, 2016).

Intervenant communautaire scolaire interculturel (ICSI).

Le financement peut également servir à l'embauche d'un ICSI. L'ICSI est un membre de l'équipe d'intervenants du service d'accueil des nouveaux arrivants de sa localité. Son rôle est multisectoriel et multidisciplinaire. Il est un facilitateur, un conseiller et un médiateur dans les différentes sphères de vie de l'élève immigrant et de sa famille (McAndrew, 2015; TCRI, 2015). Plus précisément, il accompagne et il soutient les élèves dans leur intégration scolaire et il facilite les communications entre l'établissement d'enseignement et les parents (TCRI, 2011a; Yohani, 2013). Il agit comme informateur et conseiller non seulement auprès du jeune et de sa famille (boîte à lunch, obligation de fréquentation scolaire, etc.), mais aussi auprès du personnel scolaire (vécu des familles, interventions

à préconiser, comment entrer en relation avec le jeune et sa famille, etc.) (TCRI, 2011a). Il peut aussi dépister des situations problématiques et effectuer des références vers les professionnels habilités au besoin (TCRI, 2011a; Yohani, 2013).

Financement des initiatives interculturelles.

Les écoles qui comptent plus de 25 élèves immigrants de première génération bénéficient d'un soutien financier pour favoriser leur intégration et le développement de l'expertise de ces milieux scolaires à travers différentes initiatives. Ces dernières réfèrent aux activités intra ou extrascolaires qui soutiennent ou qui valorisent l'apprentissage du français et qui contribuent à l'intégration harmonieuse des élèves immigrants à l'école et à la société québécoises. Puisque la formation du personnel est considérée comme un levier important à l'intégration des élèves immigrants, une partie du financement peut y être attribuée (MÉES, 2016).

Critique des mesures d'accueil québécoises.

La mise en place de politiques en matière d'éducation auprès des jeunes immigrants est indispensable, considérant que ces élèves sont plus susceptibles de présenter des difficultés développementales (Adams, 2008; Stewart, 2011). Bien que l'adaptation des systèmes scolaires s'avère inévitable, il semble que les mesures actuellement en place sont imparfaites (Adams, 2008; Guyon et coll., 2011; McAndrew, 2015; Sarot et coll., 2017). La Loi sur l'instruction publique (1988) ainsi que la Convention des Nations Unies (1990) relative aux droits des enfants évoquent respectivement l'obligation ainsi que le droit de chaque enfant d'être éduqué. Ainsi, ces dispositions motivent l'implantation de conditions optimales pour l'accueil et l'intégration des élèves immigrants. Toutefois, peu d'études ont été menées au Québec quant à l'accueil de ceux-ci, leur adaptation et leur réussite scolaires.

De prime abord, certains enseignants avancent que le système scolaire québécois n'est pas suffisamment expliqué aux élèves immigrants et à leur famille (Armand, 2011). Par conséquent, les parents entretiendraient de nombreuses incompréhensions face aux différents processus d'évaluation auxquels est soumis leur enfant (McAndrew, 2015). Lors des explications, il faudrait systématiquement avoir recours à des interprètes (Armand, 2011). La présence d'un agent facilitateur, comme un médiateur culturel ou un ICSI peut également être pertinente (Legault et Fronteau, 2008; McAndrew, 2015; TCRI, 2011a).

Puis, l'évaluation pour le classement des élèves allophones semble problématique à différents égards. En effet, il apparaît difficile pour le personnel d'identifier les outils d'évaluation les plus appropriés pour procéder à cette étape cruciale (Armand, 2011). Bien que l'évaluation soit légiférée, ce sont les commissions scolaires qui élaborent elles-mêmes les outils d'évaluation linguistique. Par conséquent, l'hétérogénéité des pratiques ainsi que le manque d'instruments de classement valides et standardisés sont dénoncés (McAndrew, 2015; MELS, 2014d; Potvin et coll., 2014). Les élèves réfugiés seraient d'autant plus défavorisés par ces lacunes en matière d'évaluation, puisque le système scolaire actuel ne dispose pas des outils nécessaires pour évaluer l'ensemble de leurs besoins, qu'ils soient académiques ou psychosociaux (McAndrew, 2015; Potvin et coll., 2014; Vatz Laaroussi et coll., 2008). D'ailleurs, la difficulté d'accès à du soutien spécialisé, notamment en psychologie, en orthophonie et en orthopédagogie est pointée du doigt. Il semble que la longueur des listes d'attente soit parfois si importante que les élèves du secteur de l'accueil ne sont pas considérés comme étant prioritaires (De Koninck et Armand, 2012; McAndrew, 2015). Les procédures relatives aux évaluations diagnostiques apparaissent aussi lacunaires. Les évaluateurs font face à un double défi : éviter la suridentification des difficultés chez ces élèves sans pour autant tarder à effectuer les références qui s'imposent pour ceux qui présentent de réels besoins au-delà des défis linguistiques et culturels (De Koninck et Armand, 2012; McAndrew, 2015; TCRI, 2011b).

Ensuite, certains déplorent que l'évaluation se réalise parfois dans une école autre que celle dans laquelle le jeune sera inscrit. Une collaboration déficitaire entre les établissements engendre alors des délais qui pourraient être évités (Armand, 2011). De plus, les évaluations auraient avantage à être plus complètes afin que le niveau de l'élève soit plus justement identifié (Armand, 2011; TCRI, 2011b). Cela est d'autant plus pertinent pour les élèves réfugiés qui présentent fréquemment un niveau scolaire inférieur à leur âge (TCRI, 2015).

Dans son ouvrage, McAndrew (2015) rapporte que bien que les études nationales et internationales ne préconisent pas de modèle d'intégration particulier, tous s'entendent pour dire que l'intégration directe en classe ordinaire sans soutien spécifique et le manque de ressources sont des contraintes extrêmement négatives. Au Québec, les participants interrogés dans l'étude d'Armand (2011) sont unanimes : les classes d'accueil ont un impact positif sur l'intégration linguistique et scolaire des élèves allophones. Les acteurs scolaires estiment que cette formule permet d'offrir le soutien pédagogique nécessaire à ces élèves (McAndrew, 2015). Toutefois, des enjeux demeurent sur le plan de la socialisation. Les contacts entre les élèves des classes d'accueil et ceux des classes

ordinaires apparaissent limités malgré les tentatives de rapprochement. Pourtant, les élèves qui intègrent le secteur de l'accueil désirent être davantage en interaction avec les élèves québécois (Steinbach et coll., 2015). La transition entre le secteur de l'accueil et le secteur ordinaire semble être un sujet sensible. Le manque de mesures mises en place pour assurer une intégration graduelle est critiqué (Armand, 2011; McAndrew, 2015). Les élèves vivant cette transition se sentent exclus : lors de leur intégration au cheminement régulier, ils sont parfois les seuls élèves immigrants de leur classe. Au-delà de la barrière linguistique, la peur, la timidité, les différences culturelles et la discrimination freinent aussi les contacts sociaux entre les élèves immigrants et les élèves québécois (Steinbach et coll., 2015). La réflexion doit donc se poursuivre quant aux mesures d'accueil et d'intégration à mettre en place pour que les élèves allophones intègrent le secteur régulier de façon optimale sur les plans social, académique et linguistique (Armand, 2011). Aussi, les enseignants du secteur régulier ne seraient pas suffisamment informés et sensibilisés à la réalité des élèves du secteur de l'accueil (Armand, 2011; McAndrew, 2015; Steinbach et coll., 2015). Conséquemment, il serait nécessaire que de la formation continue soit offerte au personnel scolaire afin de favoriser l'utilisation de stratégies d'enseignement et d'intervention adaptées (De Koninck et Armand, 2012; McAndrew, 2015). Pour les milieux défavorisés et pluriethniques, l'embauche de personnes-ressources pour soutenir les enseignants semble cruciale (Armand, 2011).

Enfin, les adolescents qui atteignent 18 ans avant d'avoir complété leur scolarité dans un établissement d'enseignement secondaire sont contraints de se diriger vers la formation générale des adultes. Parmi ceux-ci, plusieurs sont en voie de réussite. Leur transfert génère toutefois de la colère face au système d'éducation, engendrant parfois le décrochage (McAndrew, 2015; Watt et coll., 1996). Les jeunes et les intervenants déplorent ce fonctionnement et le manque de mesures en place pour assurer la transition (McAndrew, 2015; Potvin et coll., 2014). Les parents, quant à eux, critiquent le fait que le système scolaire québécois soit davantage basé sur l'âge des élèves plutôt que sur leur niveau scolaire (Vatz Laaroussi et coll., 2008).

L'absence d'outils et de pratiques uniformes ainsi que le manque de ressources et de cursus scolaires adaptés pour les élèves réfugiés mineraient leurs chances de réussite scolaire (TCRI, 2011b). Il est donc souhaitable que des fonds supplémentaires soient injectés pour soutenir les élèves allophones et ceux présentant des besoins particuliers (De Koninck et Armand, 2012). Malgré ces lacunes, différentes approches et interventions peuvent orienter la pratique des intervenants.

Chapitre 4 : Implications pratiques

Les mesures d'accueil présentées précédemment, malgré leurs lacunes, ne doivent pas freiner les initiatives des professionnels pour faciliter l'adaptation et l'intégration des élèves réfugiés à l'école québécoise. Arzubiaga et coll. (2009) et Birman (2007) affirment que la littérature sur les interventions efficaces à prodiguer en milieu scolaire pour ces élèves est encore trop limitée. Néanmoins, différents modèles d'intervention et approches probantes peuvent agir comme guide et baliser les actions des professionnels. En fait, depuis le début des années 2000, les bonnes pratiques en intervention interculturelle semblent de plus en plus documentées, permettant ainsi aux intervenants de s'outiller à cet effet. Cette section porte donc sur des approches d'intervention et leur pertinence en psychoéducation ainsi que sur des stratégies d'intervention à préconiser auprès des élèves réfugiés.

Modèles et approches probantes

Approche écosystémique.

Urie Bronfenbrenner a publié en 1979 sa théorie sur le développement de l'humain dans un ouvrage intitulé *The Ecology of Human Development* (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012; Bronfenbrenner, 1979). Depuis sa parution, la contribution de Bronfenbrenner est reconnue par de nombreux chercheurs (Lerner, 2005). Il s'agit d'une théorie où l'individu est vu comme étant en interaction avec différents systèmes indépendants. Ces systèmes représentent les environnements auxquels l'individu prend part (Absil et coll., 2012; Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner (1979) et son collaborateur Belsky (1980) concluent qu'il existe six systèmes, dont cinq qui s'emboîtent les uns dans les autres à la manière de poupées russes, soit : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème. Le chronosystème, quant à lui, est représenté par une flèche et il se positionne sous le schéma des cinq systèmes emboîtés (Annexe B).

Description des systèmes.

L'ontosystème réfère à l'individu et à ses caractéristiques physiques, biologiques, cognitives et socioaffectives qui lui sont propres. Ce sont aussi ses compétences, ses habiletés et ses déficits qui peuvent être innés ou acquis (Bouchard, 1987; Masse, 2010). L'ontosystème réfère donc à l'élève réfugié.

Le microsystème tient compte de l'ensemble des endroits (habituellement des lieux physiques) dans lesquels on peut repérer un schéma d'activités, de rôles et d'interactions auquel prend

directement par l'individu (Bouchard, 1987; Bronfenbrenner, 1979). L'école et la famille font donc partie du microsystème.

Le mésosystème permet de tenir compte de l'ensemble des relations entre les différents microsystèmes dans lesquels participe activement l'individu (Bouchard, 1987; Bronfenbrenner, 1979). La collaboration école-famille appartient au mésosystème.

L'exosystème comprend les différents milieux que l'individu ne fréquente pas directement, mais dans lesquels les événements, les activités ou les décisions qui s'y produisent influencent les activités ou les rôles qu'il endosse dans les microsystèmes (Bouchard, 1987; Bronfenbrenner, 1979). Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur appartient à cette catégorie.

Le macrosystème se caractérise par l'ensemble des valeurs, des normes, des croyances et des idéologies qui sont propres à une culture ou à une sous-culture. Elles dictent et elles influencent les conduites individuelles, les idéologies et les décisions institutionnelles (Bouchard, 1987; Bronfenbrenner, 1979). L'obligation pour les élèves réfugiés de fréquenter une école francophone en vertu de la Charte de la langue française (1977) en est un exemple.

Le chronosystème permet de tenir compte de la temporalité des événements. On parle alors de durée, d'âge ou de synchronie. Le temps peut être subjectif ou objectif (Absil et coll., 2012; Bouchard, 1987). Le parcours migratoire, étudié de façon chronologique, réfère au chronosystème.

Pertinence de l'approche écosystémique auprès d'élèves réfugiés.

Pour bien comprendre le vécu des personnes immigrantes et réfugiées, l'adoption d'une perspective écologique est essentielle (Segal et Mayadas, 2005). En effet, celle-ci permet à la fois de tenir compte du développement personnel de l'élève et des changements environnementaux à travers le temps. Chacun de ces éléments revêt d'une grande importance dans la vie de personnes réfugiées. En fait, leur parcours migratoire les contraint à subir différents changements physiques, psychologiques et environnementaux, les obligeant donc à s'ajuster (Hamilton et Moore, 2003; McBrien, 2011). À leur arrivée, les défis adaptatifs sont d'autant plus grands lorsqu'on considère que les personnes réfugiées immigreront généralement dans un pays fort différent du leur (Hamilton et Moore, 2003). Par conséquent, l'approche écosystémique s'avère tout indiquée afin de tenir compte

de l'ensemble des expériences de l'élève réfugié qui prennent place dans ses différents environnements (McBrien, 2011).

Approche interculturelle.

L'approche interculturelle a été élaborée par Cohen-Émerique (1993). Pour elle, l'approche interculturelle se base sur la rencontre et l'interaction entre des personnes de cultures différentes à travers un processus d'aide. Les fondements de la relation thérapeutique sont le respect de l'autre, de sa vision du monde et de ses valeurs (Cohen-Émerique, 1993). L'approche comprend trois étapes: la décentration de soi, la pénétration du système de référence de l'autre ainsi que la négociation et la médiation. Notons que ces étapes ne s'inscrivent pas dans un processus linéaire.

La décentration de soi.

L'intervenant, vivant dans un milieu culturel donné, possède ses propres filtres (préjugés, stéréotypes, valeurs, normes, idéologies) qui l'empêchent d'évaluer de façon appropriée la situation de la personne immigrante et d'adapter son intervention. De ce fait, cette étape implique que l'aidant prenne une distance par rapport à sa culture, à ses normes et à ses valeurs. Il va alors s'éloigner de ses premières impressions, se laisser de l'espace pour réfléchir sur ses valeurs, ses modèles et ses idées préconçues. C'est en ayant une bonne connaissance de soi que le professionnel pourra entrer en contact de façon efficace avec la personne aidée et recourir à ses ressources personnelles. L'essentiel de ce travail d'introspection est de parvenir à identifier ses filtres pour éviter de se diriger vers des attitudes racistes. Pour ce faire, il faut donc être critique par rapport à ceux-ci et savoir les remettre en question (Cohen-Émerique, 1993; Legault et Raché, 2008). Au cours de sa réflexion, l'intervenant doit aussi reconnaître l'importance d'ajuster ses interventions (Dufour et Méthot, 2012). Il est également facilitant pour l'aidant de reconnaître le choc culturel lorsqu'il le vit et de le considérer comme étant provisoire (Cohen-Émerique, 1993; Legault et Raché, 2008). D'ailleurs, le contact interculturel représente une menace tant pour l'intervenant que la personne immigrante (Cohen-Émerique, 1993). À cet effet, il est suggéré de nommer son senti à la personne immigrante tout en l'aidant à identifier ses propres perceptions. L'intervenant se doit de mettre en place un contexte favorable à l'intervention (lieu, heure, accompagnement). En outre, il importe d'identifier les besoins inhérents au bon déroulement de la rencontre : besoin d'un interprète linguistique et culturel, besoin d'accompagnement de l'aidé (famille, communauté) ou de l'intervenant (présence d'un intervenant d'organisme communautaire), besoin d'un soutien clinique (supervision, discussion clinique, consultation professionnelle) (Dufour et Méthot, 2012).

La pénétration du système de référence de l'autre.

Le but de cette étape est de se positionner à la place de l'autre et de tenter de voir les événements tels qu'il les perçoit. S'appropriier la culture de l'autre exige un certain niveau d'ouverture et un effort de curiosité. L'intervenant doit être prêt à se retrouver face à la différence, à l'unicité des personnes et à leur originalité (Cohen-Émerique, 1993; Legault et Rachédi, 2008).

La première action à poser est de s'informer par des lectures ou des stages, par exemple. Bien que nécessaires, ces stratégies sont insuffisantes (Cohen-Émerique, 1993; Troadec et Bellaj, 2011). En fait, elles se limitent à un savoir objectif qui ne cherche pas à connaître l'autre en tant qu'individu. Il est utopique de croire que l'intervention en contexte interculturel se limite à connaître l'origine et la culture de l'autre. Le contact interculturel transcende cette connaissance et s'y limiter apparaît comme une erreur. Ainsi, il faut apprendre à poser des questions qui vont au-delà des connaissances acquises par la recherche d'information afin de générer un véritable échange, un contact interculturel sincère. Il s'agit du point de départ dans la connaissance et la reconnaissance de l'autre. Questionner et comprendre la trajectoire migratoire de la personne immigrante constitue une étape importante (Dufour et Méthot, 2012).

À travers ce processus, l'écoute revêt d'une importance capitale. Elle se déroule à deux niveaux. D'abord, l'écoute au premier degré consiste à entendre ce que l'autre dit, sans chercher à interpréter ses propos et les motifs de ses actions. L'écoute au deuxième degré consiste ensuite à porter attention aux mots utilisés par la personne. Les métaphores, les allégories et les proverbes employés sont de riches indicateurs de la culture d'autrui et de ses valeurs les plus fondamentales. Il importe aussi de s'attarder à la communication non verbale. Pour y parvenir, il faut observer et être attentif. Des éléments qui apparaissent aussi futiles que les vêtements de la personne, l'organisation de l'espace ou les attitudes qu'adoptent les personnes en position de parole ou d'écoute sont des indicateurs culturels importants. Enfin, il faut s'allouer suffisamment de temps pour apprendre à connaître la personne aidée et se familiariser avec ses schèmes culturels: il s'agit d'un processus de maturation. Malgré tous les efforts fournis, il est normal que des malentendus émergent (Cohen-Émerique, 1993; Legault et Rachédi, 2008).

La négociation et la médiation.

Cette étape est nécessaire lorsqu'un conflit émerge entre l'intervenant et la personne immigrante. Le conflit, dans ce contexte, est vu sous l'angle d'une opposition de valeurs plutôt qu'une opposition

comportementale. Ainsi, il importe de valider auprès de la personne immigrante sa compréhension des valeurs sociales québécoises (Dufour et Méthot, 2012). Le contact interculturel fait émerger différents enjeux : par exemple, dans quelle mesure vais-je tolérer les différences tout en préservant mon identité nationale? Dans quelle mesure vais-je tolérer certains comportements (punitions physiques, par exemple) qui, dans ma culture, sont proscrits, voire illégaux? (Cohen-Émerique, 1993; Legault et Rachédi, 2008). Quant à eux, Hohl et Normand (1996) indiquent qu'en processus de résolution de conflit, l'intervenant devrait être soumis à un « devoir de réserve », lequel l'incite à mettre en veille ses propres convictions, même celles qui sont les plus fondamentales.

Pour qu'il y ait résolution, la présence du conflit doit d'abord être reconnue. À ce moment, la personne immigrante est considérée comme un partenaire indispensable dans le processus de négociation et de médiation. Pour ce faire, la démarche de rapprochement est d'abord initiée par le professionnel. L'intervenant doit donc être flexible et enclin à négocier avec ses supérieurs et les institutions pour adopter des stratégies permettant de soutenir la personne aidée et de partager avec elle des objectifs communs dans une visée de collaboration et d'égalité de statuts (Cohen-Emerique, 2013; Legault, 2000). Le plan de services individualisé (PSI) et le plan d'intervention (PI) sont alors des outils qui peuvent être utilisés pour élaborer une compréhension commune de la situation et fixer les objectifs à atteindre, les moyens à utiliser, les responsabilités de chacun ainsi que les échéanciers (Dufour et Méthot, 2012). L'objectif de la résolution de conflits est de parvenir à un compromis qui ne menacera pas l'identité de l'une ou l'autre des personnes impliquées. D'une part, la solution ne doit pas marginaliser l'aidé par rapport à son groupe d'appartenance. D'autre part, la solution ne doit pas placer l'intervenant en situation susceptible d'être reconnue comme une faute professionnelle (Cohen-Émerique, 1993; Legault et Rachédi, 2008).

Pertinence de l'approche interculturelle auprès d'élèves réfugiés.

Dès leur inscription à l'école dans le pays d'accueil, les élèves réfugiés sont confrontés à un environnement scolaire qui leur est inconnu. Les défis à surmonter sont multiples (choc culturel, acquisition de la langue seconde, construction identitaire, etc.) (Gouvernement de l'Alberta, 2015; Legault et Fronteau, 2008). À ce moment, l'approche interculturelle encourage le personnel à effectuer un travail introspectif en vue de créer un contact sincère et humain. Dès son accueil à l'école, la famille réfugiée se laisse imprégner par ses premières impressions. Il est possible qu'elle soit dans l'incompréhension face au système d'éducation québécois (Cohen-Émerique, 1993; Georgis et coll., 2014; McBrien, 2005, 2011; Melzak et Blackwell, 2000; MELS, 2014d). Par

l'adoption d'attitudes d'ouverture, de respect, de flexibilité et de médiation, le personnel sera en meilleure posture pour s'attarder au parcours migratoire de l'élève et de sa famille, de comprendre leur vécu et les impacts qui en découlent (Cohen-Émérique, 1993; Dufour et Méthot, 2012; MELS, 2014d; Mosselson, 2006; Stewart, 2011). Cette approche met donc de l'avant des conditions contribuant à la création d'une collaboration école-famille qui s'avère non négligeable (Desforges et Abouchaar, 2003; Hooverdempsey et Sandler, 1997; TCRI, 2011b; Vatz Laaroussi et coll., 2008; Yohani, 2013).

Le modèle interculturel systémique.

Legault et Rachédi (2008) ont adapté le modèle interculturel de Cohen-Émérique (1993) en y incluant la perspective écosystémique de Bronfenbrenner (1979). La prémisse à la base de cette adaptation réalisée par les auteures Legault et Rachédi (2008) est que l'approche interculturelle doit être appliquée en tenant compte de tous les environnements dans lesquels s'insèrent les personnes immigrantes (Annexe C). Tous les systèmes proposés par Bronfenbrenner (1979) sont donc réinvestis dans le modèle adapté proposé par ces auteures. Toutefois, quelques changements sont apportés. Le microsystème réfère au réseau personnel primaire de la personne, comprenant ainsi les relations et les affinités qui prennent place dans un contexte non institutionnel. Les relations et les affinités qui s'animent dans un contexte institutionnel font partie de l'exosystème. De ce fait, pour ces auteures, l'école fait partie de l'exosystème alors que pour Bronfenbrenner (1979), elle s'inscrit dans le microsystème. La composante « histoire » est aussi intégrée; celle-ci faisant référence au chronosystème évoqué par Bronfenbrenner (1979) et Belsky (1980).

Legault et Rachédi (2008) proposent aussi une représentation axée sur l'ontosystème puisque, selon elles, l'individu est au centre des interventions (Annexe D). Pour ce faire, elles optent pour une structure duale où sont illustrés les écosystèmes (cadres de référence) de l'intervenant et de la personne immigrante. Entre les deux cadres de référence se retrouve la zone de rencontre interculturelle. Les filtres professionnels de l'intervenant et les stéréotypes tant de l'intervenant que de la personne immigrante se retrouvent au centre de la zone de rencontre entre les deux écosystèmes. Conséquemment, il est convenu que des malentendus, des incompréhensions et des jugements de valeur peuvent émerger. La rencontre interculturelle prend donc place et laisse apparaître des attitudes d'ouverture ou de fermeture de la part des personnes impliquées (Legault et Rachédi, 2008).

Pertinence du modèle interculturel systémique auprès d'élèves réfugiés.

La fusion du modèle interculturel de Cohen-Émérique (1993) et de l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979) s'avère pertinente puisqu'il s'agit d'une vision intégrative. Dans une perspective écologique, ce sont tant les caractéristiques individuelles des élèves réfugiés que celles des acteurs impliqués dans l'accueil, l'adaptation et l'intégration de ceux-ci qui sont considérées. À cet effet, le modèle interculturel prévoit un lieu de rencontre interculturelle où il est assumé que des incompréhensions et des malentendus peuvent émerger de part et d'autre. À cet effet, la médiation de Cohen-Émérique (1993) propose des balises pour guider la résolution du conflit. Cette approche est cohérente avec la prémisse selon laquelle l'intégration de la personne immigrante implique des efforts de cette dernière, mais aussi de la société d'accueil (Cabassa, 2003; Kunz, 2005; Legault et Fronteau, 2008; Pereira et Smith, 2007). Conséquemment, une telle perspective favorise l'adaptation et l'intégration des élèves réfugiés à l'école québécoise.

Approche ethnopsychiatrique.

L'approche ethnopsychiatrique, fondée par Devereux (1970, 1972) puis élaborée par Tobie Nathan (1986) et Marie-Rose Moro (1992), permet l'analyse conjointe du fonctionnement psychiatrique d'une personne et de sa culture (Kalanga Wa Tshisekedi et Legault, 2008; Moro, 1992). Considérant que le parcours migratoire des personnes réfugiées leur confère une certaine vulnérabilité sur le plan de la santé mentale, l'approche ethnopsychiatrique s'avère être une avenue intéressante à emprunter (Agic et coll., 2016; Kirmayer, 2012; Robert et Gilkinson, 2012).

Un des postulats à la base de l'ethnopsychiatrie réside dans le fait que tous s'équivalent, peu importe leur origine, leurs modes de pensée et leurs façons de vivre, aussi déconcertantes qu'elles puissent parfois être. Cette approche ne permet donc pas que des inférences soient réalisées sur un groupe en fonction d'un individu (Moro, 1992). En utilisant cette approche, les professionnels peuvent tenir compte à la fois de la personne, de sa culture, de son histoire et des éléments politiques en présence, et ce, sans négliger la composante familiale. Il en résulte une meilleure compréhension de la situation de la personne immigrante (Kalanga Wa Tshisekedi et Legault, 2008).

Le cadre thérapeutique intègre une équipe multidisciplinaire et multiculturelle. Ainsi, l'approche ethnopsychiatrique est basée sur une intervention de groupe. L'équipe compte une quinzaine de thérapeutes qui vont accueillir et assurer le suivi auprès du patient et des membres de sa famille. Ils sont travailleurs sociaux, psychologues, psychiatres et médecins. Ils détiennent, dans la plupart des

cas, une formation en psychanalyse. Ces thérapeutes ont aussi différentes origines culturelles. De ce fait, chacun apporte sa vision et sa lecture de la situation en fonction de sa profession et de sa culture. Cette approche facilite donc le travail des cliniciens qui peinent parfois à comprendre les codes culturels de ces personnes. Au besoin, un médiateur culturel peut être impliqué (Kalanga Wa Tshisekedi et Legault, 2008; Moro, 1992).

L'utilisation du groupe comme modalité d'intervention permet au patient d'être accompagné par des thérapeutes qui parlent sa langue maternelle et qui comprennent ses référents culturels. D'ailleurs, les cothérapeutes qui partagent la même origine que le patient peuvent assurer un rôle de médiation avec les thérapeutes issus d'autres communautés culturelles. Ainsi, la communication et l'accès à la vie intime du patient se voient facilités. Sur le plan psychologique, le groupe offre un support sur lequel le patient et sa famille peuvent s'appuyer (Kalanga Wa Tshisekedi et Legault, 2008; Moro, 1992).

Pertinence de l'approche ethnopsychiatrique auprès d'élèves réfugiés.

D'abord, la vulnérabilité des enfants et des adolescents réfugiés à développer un ÉSPT justifie qu'on s'attarde à leur santé mentale (Young et Chan, 2014). Les fondements de cette approche, orientés sur l'individu dans sa globalité, sa culture et l'ensemble des expériences vécues, permettent aux intervenants en santé mentale d'obtenir une lecture complète de la situation de l'élève réfugié (Kalanga Wa Tshisekedi et Legault, 2008; Moro, 1992). C'est aussi dans la collaboration entre l'équipe traitante et l'équipe-école que cette approche est optimisée. En effet, la compréhension de la situation de l'élève par l'équipe traitante guidera l'équipe-école dans ses évaluations diagnostiques qui pourraient être trop hâtives, un défi précédemment évoqué (De Koninck et Armand, 2012; del Valle, 2002; Dreimanis, 2015; McAndrew, 2015; Société canadienne de pédiatrie, 2016; TCRI, 2011b). Notons toutefois qu'au Québec, l'ethnopsychiatrie est encore peu utilisée. On la retrouve principalement à Montréal dans les hôpitaux Jean-Talon et Maisonneuve-Rosemont (Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de l'Est-de-l'Île-de-Montréal, 2005, 2017).

Somme toute, en regard des différentes approches présentées, il est aussi intéressant de s'arrêter à leur pertinence dans le domaine de la psychoéducation.

Réflexion sur la pertinence des approches présentées en psychoéducation.

Bien qu'elles n'aient pas été développées en psychoéducation, les approches présentées partagent des fondements avec ceux de la profession. Conséquemment, leur application dans ce champ de pratique est cohérente avec ses principes directeurs.

L'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ) décrit le psychoéducateur comme un professionnel qui « intervient auprès de personnes aux prises avec des difficultés d'adaptation se manifestant sur le plan comportemental dans leurs différents milieux de vie » (OPPQ, 2017). L'OPPQ met donc en évidence l'importance pour le psychoéducateur de s'immiscer dans les différents environnements de la personne auprès de laquelle il intervient. C'est par son accompagnement qu'il sera en mesure de dégager tant les capacités et les difficultés adaptatives de l'individu que celles de ses environnements et d'en apprécier les interactions (OPPQ, 2014). Le psychoéducateur collabore donc avec les différents acteurs significatifs dans la vie de l'individu en difficulté (OPPQ, 2014). Tel que proposé par l'approche ethnopsychiatrique (Devereux, 1970, 1972), il est recommandé d'inclure l'entourage du patient dans le processus d'aide. Il apparaît aussi essentiel de travailler avec différents collègues de profession similaire ou connexe pour favoriser une lecture optimale de la situation. Le travail du psychoéducateur réside donc dans cette démarche d'évaluation des différents systèmes tels que définis par le modèle écosystémique (1979) et réinvestis dans le modèle interculturel systémique (2008). Cet acte professionnel qu'est l'évaluation lui permet de déterminer les besoins de services de la personne, de formuler son jugement clinique, d'élaborer, de mettre en œuvre et d'assurer le suivi d'un plan d'intervention ainsi que d'intervenir de façon efficace et rigoureuse (OPPQ, 2014).

La psychoéducation repose également sur des attitudes relationnelles appelées les schèmes relationnels. Celles-ci sont à la base même de tout processus de relation d'aide où l'intervenant doit entrer en contact avec l'autre par des attitudes basées sur le savoir-être. On dénombre six schèmes, soit la disponibilité, la congruence, la sécurité, la confiance, la considération et l'empathie (Gendreau, 2001). Dans sa description de l'approche interculturelle, Cohen-Émerique (1993) rappelle que celle-ci ne peut se réaliser qu'à travers des attitudes de respect de l'autre, de sa vision du monde et de ses valeurs. Ce rappel rejoint directement les principes ayant guidé l'élaboration des schèmes relationnels en psychoéducation. En fait, ceux-ci réfèrent au bagage socio-culturel de l'intervenant. Ils influencent la façon dont ce dernier réagit dans différents contextes sociaux en plus d'avoir un impact sur la façon dont il s'adapte. Les schèmes teintent aussi la qualité des relations

interpersonnelles qu'entretient l'intervenant (LeBourdais, 1990, dans Ménard Saint-Germain, 2013). L'approche ethnopsychiatrique (1970, 1972), avec ses postulats de respect, d'ouverture à l'autre et de reconnaissance de l'unicité de chaque personne, arbore dans le même sens.

Intervenir auprès des élèves réfugiés dans une visée psychoéducative.

Face à l'accueil d'élèves réfugiés, les acteurs scolaires font face au défi de développer leur compétence interculturelle (Steinbach et coll., 2015). Cette dernière se définit comme étant la « capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence » (Rakotomena, 2005 dans Steinbach et coll., 2015, p. 71). Cette section ne vise pas à fournir une liste d'interventions préétablie à mettre en place pour accompagner les élèves réfugiés, ce qui serait d'ailleurs impossible (Melzak et Blackwell, 2000). Différentes pistes d'action sont plutôt présentées et réparties selon les trois savoirs : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Même si les trois savoirs sont abordés séparément, il importe de mentionner que ceux-ci sont interdépendants (Lecomte et Savard, 2004).

Savoir.

Le savoir réfère aux connaissances que possède l'intervenant sur l'individu en difficulté, que ce soit en ce qui a trait au développement, à la psychopathologie ou aux différents contextes d'intervention (Douville et Bergeron, 2015). Le présent essai fait état d'une partie des connaissances à posséder pour comprendre le parcours migratoire des élèves réfugiés. Il importe néanmoins d'ajouter que le professionnel a la responsabilité de se questionner sur la validité de son intervention auprès d'une clientèle réfugiée. Il détient aussi la responsabilité de consulter la littérature pour accommoder son intervention au groupe culturel auquel appartient l'élève qu'il accompagne (Troadek et Bellaj, 2011). Les adaptations envisagées doivent avoir été étudiées et validées scientifiquement avant d'être mises en place (Troadek et Bellaj, 2011). De plus, puisque la culture influence le comportement humain, il importe de s'informer sur les différences culturelles qui existent entre les clients et l'intervenant (Cohen-Émerique, 1993). Ensuite, pour contextualiser les différents flux migratoires et en comprendre les enjeux, les intervenants doivent être à l'affût des différents conflits qui prennent place sur la scène mondiale (Stewart, 2011). Le professionnel a aussi avantage à posséder des connaissances théoriques sur les différentes cultures et leurs particularités (Cohen-Émerique, 1993; Gaudet, 2011; Segal et Mayadas, 2005).

Savoir-faire.

Le savoir-faire réfère à la capacité de mettre en pratique ses connaissances et ses expériences afin de résoudre une situation problématique ou d'accomplir efficacement une tâche donnée (Gendreau, 2001).

De prime abord, il est nécessaire que les établissements scolaires se munissent d'une procédure d'accueil (Gouvernement de l'Ontario, 2016; Melzak et Blackwell, 2000). Par le biais de celle-ci, ils aideront les élèves à se sentir les bienvenus et ils pourront les orienter efficacement dans leur compréhension des différents paramètres scolaires (Melzak et Blackwell, 2000; MELS, 2014d). Le fonctionnement général du système scolaire peut être présenté à l'élève et à sa famille (Gouvernement de l'Ontario, 2016). Des spécifications pratiques et concrètes peuvent aussi être fournies comme le fonctionnement du cadenas et de la salle de bain. Il s'agit d'éléments qui peuvent être méconnus (Stewart, 2011). Le but est de fournir à l'élève réfugié un milieu d'apprentissage sécuritaire et rassurant en plus d'être inclusif et équitable (Gouvernement de l'Ontario, 2016). Le milieu scolaire a aussi avantage à offrir à l'élève un environnement prévisible. Pour ce faire, l'élève peut avoir un professeur ou un professionnel de référence auquel il peut s'adresser en tout temps. Dans une perspective écolosystémique, Stewart (2011, 2012) avance qu'il existe un nanosystème qui se caractérise par une relation proximale entre l'élève réfugié et un acteur prenant place dans le microsystème (enseignant, entraîneur, ami, etc.). Cette personne est significative et apporte du soutien à l'élève réfugié, facilitant ainsi son adaptation et son intégration scolaires. De plus, le fait de toujours suivre ses cours dans le même local ou dans le même pavillon serait aidant (Frater-Mathieson, 2003). Il est aussi pertinent que le professionnel apprenne à connaître l'élève dans son quotidien (vécu éducatif partagé) afin d'observer des éléments significatifs qui témoignent de sa culture et de sa vision du monde (Gaudet, 2011). Ces observations nourriront sa compréhension du vécu du jeune et pourront être utilisées lors d'interventions.

Lors de son arrivée dans sa nouvelle classe, différentes actions peuvent être entreprises pour faciliter son adaptation et son intégration. D'abord, l'importance de la conservation de la langue maternelle a précédemment été évoquée. Les intervenants doivent donc encourager l'élève à persister à l'utiliser (Centre d'orthophonie de Neuchâtel, 2007; Gouvernement de l'Alberta, 2015; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001). Le jumelage est aussi une stratégie fréquemment recommandée dans la littérature scientifique (Bouchamma, 2015; Gouvernement de l'Ontario, 2016; Lerner, 2012; Loewen, 2003; Melzak et Blackwell, 2000). Les modalités du jumelage sont nombreuses : avec un

élève de la même classe d'accueil, avec un élève québécois, avec un élève de la même origine ethnique ou encore avec un élève issu de l'immigration sans égard à son origine (Bouchamma, 2015). Par son empathie et son autonomie, le pair aidant facilite l'adaptation de l'élève réfugié et il favorise sa compréhension du fonctionnement scolaire. Inévitablement, cette relation aidant-aidé encourage l'apprentissage de la langue seconde et minimise les risques d'isolement (Bouchamma, 2015; Loewen, 2003). Bien que chaque modalité du jumelage soit aussi efficace que les autres, il apparaît toutefois important de favoriser le jumelage entre élèves du même sexe (Loewen, 2003).

Il est aussi intéressant d'exploiter la différence comme une richesse par l'organisation d'activités multiculturelles (Dooley, 2009; Lerner, 2012; McBrien et coll., 2017; Stewart, 2011). L'élève réfugié a alors la possibilité de partager différents éléments relatifs à son pays d'origine et à sa culture comme la nourriture, les vêtements, la langue, l'art et les traditions (Bouchamma, 2015; Gouvernement de l'Ontario, 2016; Lerner, 2012; Şeker et Aslan, 2015). Également, l'école peut prévoir un lieu interculturel où ces élèves peuvent se retrouver entre eux, discuter dans leur langue maternelle et obtenir de l'aide pour leurs devoirs (Bouchamma, 2015; Gouvernement de l'Ontario, 2016; Lerner, 2012). Les élèves québécois jouent aussi un rôle dans l'adaptation et l'intégration des élèves réfugiés à l'école. Conséquemment, il est important de les éduquer à la diversité et aux droits humains (Frater-Mathieson, 2003; Stewart, 2011).

Pour favoriser l'apprentissage de la langue seconde, différents objets dans la classe peuvent être étiquetés dans les deux langues (Gouvernement de l'Ontario, 2016). Pour entrer en relation avec le jeune et contourner la barrière linguistique, le jeu est un moyen à exploiter (jeu de mémoire, par exemple) (Académie Nantes, 2013; Woodcock, 2002). Également, il apparaît utile de miser sur des éléments visuels tels que des horaires imagés, des pictogrammes, des livres illustrés, des photographies, etc. (Gouvernement de l'Ontario, 2016). Quant à la communication avec la famille, différentes avenues sont possibles. La traduction de certains documents comme le bulletin peut être réalisée (Gouvernement de l'Ontario, 2016; Stewart, 2011). Aussi, il peut être intéressant d'avoir recours à un interprète lors des rencontres (Gaudet, 2011; Woodcock, 2002). Spécifions toutefois que l'intervention avec un interprète demande au professionnel de s'adapter. Si l'intervenant réduit le rôle de l'interprète à un simple canal de communication, il sera difficile pour lui d'apprécier ce travail d'équipe. Il faut plutôt le considérer comme un allié. Puisque l'interprète ne connaît pas nécessairement le domaine de l'intervention ni la nature des difficultés éprouvées par l'élève réfugié, il est important que celui-ci s'entretienne avec l'intervenant avant et après la rencontre. La

préparation à l'intervention et la réflexion autour de celle-ci sont donc optimisées (Woodcock, 2002). Le recours à des intervenants interculturels comme les ICSI est aussi une option à envisager (Georgis et coll., 2014).

Évaluation psychoéducative de l'élève réfugié.

L'évaluation psychoéducative, définie précédemment, est une opération professionnelle présente tout au long du processus. Ultimement, elle mène à l'établissement d'un plan d'intervention (OPPQ, 2014).

En psychoéducation, c'est sur l'observation que repose toute la démarche (Gendreau, 2001; OPPQ, 2014). La littérature scientifique consultée révèle également que l'observation est essentielle en intervention interculturelle. C'est grâce à celle-ci que l'intervenant pourra mieux connaître la culture de l'élève et comprendre plus adéquatement certains de ses comportements (Cohen-Émérique, 1993; Gaudet, 2011; Lerner, 2012; Melzak et Blackwell, 2000; Segal et Mayadas, 2005).

L'évaluation fonctionnelle du comportement permet d'analyser différentes situations en relevant les antécédents, en identifiant les comportements inappropriés ainsi que leurs conséquences. Cette évaluation permet d'objectiver les manifestations comportementales, d'en dégager leur signification en plus d'orienter sur les éléments à considérer pour modifier la situation (OPPQ, 2014). En contexte interculturel, le professionnel doit, de surcroît, mettre en lien le comportement de l'élève avec sa culture (Melzak et Blackwell, 2000; Segal et Mayadas, 2005). Il doit aussi tenir compte des expériences vécues par l'élève afin d'obtenir une lecture plus juste de la situation (Fantino et Colak, 2001; Mosselson, 2006; Segal et Mayadas, 2005). Puis, l'intervenant doit se questionner sur la nature des comportements, sur les déclencheurs de stress en présence et sur les stratégies d'adaptation utilisées par l'élève (Frater-Mathieson, 2003; Melzak et Blackwell, 2000). Cette analyse permettra au professionnel de déterminer si la modification du comportement est essentielle à l'adaptation de celui-ci (Melzak et Blackwell, 2000; Segal et Mayadas, 2005). S'il juge que le comportement doit être modifié, il faut d'abord aider l'élève à comprendre le changement désiré et la raison sous-jacente. Lorsque cela s'applique, l'élève doit être informé de la gravité de ses actes (Melzak et Blackwell, 2000; Segal et Mayadas, 2005). Il faut ensuite l'accompagner dans les changements qui s'imposent, car des dissonances, soit une difficulté à maintenir une cohérence avec soi-même, pourraient surgir chez l'élève (Segal et Mayadas, 2005). L'utilisation du modeling et des jeux de rôles sont des techniques d'intervention recommandées (Lerner, 2012). Si l'intervention implique d'autres élèves

(situation d'intimidation, par exemple), il importe d'aviser régulièrement l'élève réfugié des actions posées puisque celui-ci peut être particulièrement sensible à l'injustice (Melzak et Blackwell, 2000).

Le plan d'intervention se positionne à l'étape finale du processus d'évaluation d'une situation. Il permet de rassembler les motifs d'intervention, les besoins de l'élève, les objectifs généraux et spécifiques, les moyens pour contrer une situation, les responsabilités de chacun ainsi que les échéanciers (Bouchamma, 2015; Dufour et Méthot, 2012; Legault, 2000). En intervention interculturelle, l'intervenant doit être prêt à faire preuve d'ouverture et de souplesse en plus d'être créatif dans sa recherche de moyens. La négociation du plan d'intervention avec l'élève et sa famille est essentielle, puisque l'intervention doit respecter ses valeurs et son niveau d'adaptation. La personne immigrante aura besoin de clarification, d'information et d'aide pour interpréter les interventions et le plan qui sera mis en place. Il est nécessaire de l'accompagner dans cette démarche. Une relation de confiance avec le client est évidemment à ne pas négliger (Legault, 2000).

Mosselson (2006) met en garde les professionnels qui procéderont à l'appréciation du niveau d'adaptation de l'élève réfugié. Selon elle, la réussite scolaire et l'obtention de notes satisfaisantes ne doivent pas constituer des mesures d'adaptation. En fait, même ceux qui réussissent bien sur le plan académique peuvent éprouver des difficultés psychologiques (affects dépressifs, ÉSPT, idées suicidaires). Il faut voir au-delà du « masque de la performance » (traduction libre, p. 27) pour considérer l'élève dans son ensemble et comprendre ses besoins (Mosselson, 2006).

Outils d'intervention.

Le génogramme (Annexe F) est un outil d'intervention et d'évaluation pertinent à utiliser auprès de la clientèle réfugiée. En effet, il met en évidence les relations et les dynamiques familiales en plus de clarifier les modèles familiaux. La construction du génogramme se réalise en trois étapes. En premier lieu, l'intervenant conçoit la carte de la structure familiale. En deuxième lieu, il procède à une collecte de données sur l'histoire de la famille (événements significatifs, lieux de naissance et de résidence, histoire migratoire, etc.). En troisième lieu, il établit les relations qui existent entre les membres de la famille. Ces étapes permettent à l'intervenant d'interpréter les caractéristiques de la famille en se basant, entre autres, sur sa structure, les modèles relationnels, les équilibres et les déséquilibres en présence. Il permet tant à l'intervenant qu'au client de visualiser plus objectivement la cellule familiale ou une problématique qui y prend place. Auprès de la personne réfugiée, le génogramme offre une opportunité d'intervention non négligeable. Alors que la personne réfugiée a

vécu différentes ruptures et des événements difficiles, l'utilisation du génogramme est un médium pertinent pour l'aider à raconter son histoire personnelle. Cet outil permet à l'intervenant d'obtenir une meilleure compréhension de l'histoire de la personne et du contexte socioculturel dans lequel elle s'inscrit (Legault, 2000). Bien qu'il facilite le premier contact et favorise une vision systémique, l'utilisation du génogramme est proscrite auprès des personnes qui ont vécu de nombreuses ruptures ou qui sont réticentes à partager leur vécu (Legault, 2000).

Différents moyens comme le dessin, la musique, la danse et la poésie peuvent être utilisés en intervention. Ils permettent notamment à l'enfant d'exprimer son vécu et de s'orienter dans le temps (Frater-Mathieson, 2003; Grant, Kaplan, Mitchell et Reiner, 2004; Woodcock, 2002). La thérapie par le livre (*bibliotherapy*) permet d'intervenir par le biais d'œuvres littéraires auprès d'un jeune qui a de la difficulté à verbaliser ce qu'il ressent. Cela lui permet de s'identifier au personnage principal d'une histoire. Ainsi, une discussion peut être générée autour de ce dernier, ses comportements et ses émotions. L'intervenant est alors en mesure d'aider l'élève à faire des liens avec son vécu (del Valle, 2002).

La collaboration et le travail multidisciplinaire.

La collaboration est centrale en intervention auprès de l'élève réfugié. Face au vécu de ce dernier, certains professionnels peuvent se sentir dépourvus et peu habiletés à intervenir (Woodcock, 2002). De ce fait, réfléchir en équipe multidisciplinaire, collaborer et partager son savoir avec des collègues sont des stratégies conseillées (Dufour et Méthot, 2012; Gouvernement de l'Ontario, 2016; Woodcock, 2002). Également, l'intervenant ne doit pas hésiter à référer l'élève vers d'autres professionnels au besoin (en psychologie, par exemple) (Frater-Mathieson, 2003; Melzak et Blackwell, 2000; Şeker et Aslan, 2015; Stewart, 2011).

Savoir-être.

Le savoir-être s'inscrit dans tout processus de relation d'aide où l'intervenant doit entrer en contact avec l'autre à travers des attitudes relationnelles (Gendreau, 2001).

Dans un premier temps, il est impératif que l'intervenant ait le souci de perfectionner son habileté à la communication interculturelle (Gaudet, 2011). Pour y parvenir, il doit avant tout développer sa sensibilité interculturelle et faire un travail introspectif orienté sur la connaissance de soi (Gaudet, 2011; Legault, 2000; Stewart, 2011). C'est en prenant conscience de ses contacts interculturels

antérieurs et de la façon dont ceux-ci ont forgé certains de ses préjugés qu'il pourra identifier ses difficultés personnelles ou ses défis en intervention. Ensuite, il sera en mesure de trouver des moyens ou des formations pour y remédier (Gaudet, 2011; Legault, 2000; Stewart, 2011).

Ensuite, il doit créer un espace interculturel qui favorise l'établissement d'un lien de confiance. Gaudet (2011) s'est plus particulièrement penchée sur les attitudes à adopter lors du premier contact afin de favoriser la création de ce lien. D'entrée de jeu, il est suggéré de saluer la personne et de s'informer sur la manière de faire dans sa langue d'usage (Baker, 2000; Gaudet, 2011; Gouvernement de l'Ontario, 2005). Elle recommande aussi de porter une attention particulière à son nom complet et tenter de le prononcer correctement. Il est indiqué de lui demander comment elle va et comment se porte sa famille. Gaudet (2011) suggère aux intervenants d'apprendre quelques mots supplémentaires dans sa langue usuelle.

L'intervenant doit aussi être conscient de la signification du langage non verbal de la personne réfugiée. Le ton de la voix, les gestes, les mouvements oculaires, les hochements de tête sont, pour n'en nommer que quelques-uns, des éléments à tenir en compte. L'intervenant qui porte une attention particulière à ces éléments pourra adapter convenablement ses attitudes. Le langage non verbal peut avoir des significations différentes selon les cultures. Par exemple, le silence peut témoigner du respect porté à l'égard de l'interlocuteur pour certains alors qu'il s'agit d'un signe de résistance à la communication pour d'autres (Gaudet, 2011). En revanche, dans la plupart des cas, le sourire porte une signification universelle (Gaudet, 2011; Lerner, 2012). L'intervenant ne doit pas hésiter à communiquer (refléter) à l'élève ses différentes observations. Par exemple, s'il s'aperçoit que l'élève est triste ou en colère, il est recommandé de lui en faire part. L'élève se sent alors considéré (Melzak et Blackwell, 2000). Mentionnons également que l'intervenant doit être conscient de son propre langage non verbal en intervention pour identifier les messages qu'il envoie à la personne aidée (Gaudet, 2011).

L'écoute active, la clarification et la reformulation sont des techniques à privilégier (Gaudet, 2011; Stewart, 2011). Pour vérifier la compréhension de la personne, il est préférable de lui demander de reformuler nos propos ou de résumer ce qu'elle a compris. L'utilisation d'une formulation interrogative telle que « Avez-vous bien compris? » engendre, la plupart du temps, une réponse affirmative de la part de la personne immigrante. Cela s'explique notamment par le fait que dans

certaines cultures, la politesse est une valeur primordiale et répondre à la négative risque de vexer l'interlocuteur (Gaudet, 2011).

Lorsque l'intervenant discute avec une personne immigrante qui connaît le français, il est de mise d'adopter un débit plus lent, de bien articuler et d'utiliser des mots simples. L'utilisation d'images et de pictogrammes peut faciliter la compréhension de part et d'autre. Les expressions typiquement québécoises sont à proscrire. Aussi, le professionnel doit limiter le jargon propre à son champ d'expertise. L'intervenant doit être sensible au fait qu'il existe des sujets tabous (mort, sexualité, intimité) pour adapter son approche (Gaudet, 2011). Après des personnes allophones, l'utilisation de services d'interprètes est appropriée. L'intervenant doit régulièrement faire des pauses pour permettre à l'interprète de traduire ses propos. En intervention familiale, il faut également prendre des temps d'arrêt pour permettre aux membres d'échanger dans leur langue (Gaudet, 2011). Dans tous les cas, l'utilisation d'un langage corporel simple et la gesticulation facilitent la transmission d'information (Lerner, 2012).

Enfin, il faut se rappeler que les élèves réfugiés partagent des ressemblances avec les autres élèves. Ils ont besoin d'être appréciés, encouragés et de sentir qu'on s'intéresse réellement à eux. Ils ont besoin et ils ont envie d'apprendre, tout en sentant qu'on reconnaît que leur vécu a des répercussions en contexte post-migratoire (Melzak et Blackwell, 2000; Stewart, 2011). Ils ont besoin de sentir que les intervenants comprennent que parfois, leurs réactions ne sont pas appropriées. Conséquemment, l'adoption d'une attitude de tolérance à leur égard apparaît donc comme une avenue gagnante (Melzak et Blackwell, 2000; Stewart, 2012).

Limites de l'essai

Afin de délimiter la portée de cette recension critique des écrits scientifiques, il importe d'en soulever ses limites. D'abord, cette recension critique des écrits scientifiques ne peut être considérée comme une revue systématique de la littérature. Il ne faut donc pas tenir pour acquis que ce travail de recherche, bien que mené avec rigueur, couvre l'ensemble des données probantes disponibles sur le sujet. D'ailleurs, la littérature aborde trop peu souvent les enfants réfugiés comme une catégorie distincte. Ainsi, certaines informations présentées sont d'ordre plus général et concernent l'ensemble des élèves immigrants, et ce, sans égard à leur catégorie d'immigration. Également, aucune distinction n'a été faite en regard de l'origine des élèves. Il est néanmoins légitime de croire que le

parcours migratoire des élèves peut différer selon leur origine ethnique et le contexte sociopolitique ayant forcé leur migration. D'autres facteurs, tels que l'âge à l'arrivée, peuvent influencer l'adaptation et l'intégration des élèves réfugiés. De ce fait, les informations présentées doivent être utilisées avec jugement. En fait, il apparaît prudent et adéquat de considérer cet essai comme un cadre de référence à utiliser conjointement avec ses observations et le vécu unique de l'élève immigrant. Enfin, la portée de cet essai est limitée dans la mesure où seul le processus d'accueil québécois a été étudié. Il serait donc intéressant de se documenter sur les protocoles établis dans d'autres pays et provinces pour pouvoir s'en inspirer et proposer des modifications pertinentes au modèle du Québec.

Conclusion

Somme toute, cet essai visait à dresser un portrait des élèves réfugiés, à mieux comprendre leur parcours migratoire et à présenter les mesures scolaires actuellement en place au Québec. Cet essai a aussi permis de faire un survol des approches et des pratiques probantes en intervention scolaire auprès de cette clientèle, et ce, dans une visée psychoéducative. Différents constats émergent de cette recension critique des écrits scientifiques.

Nul ne peut nier l'importance des flux migratoires qui sillonnent le monde. L'immigration est un phénomène réel qui soulève de nombreux questionnements et qui donne naissance à des enjeux en matière d'éducation (Bouchamma, 2015; McAndrew, 2015; McBrien et coll., 2017). Les élèves accueillis au Québec ont souvent peu d'années d'éducation à leur actif et certains d'entre eux sont allophones. Le parcours migratoire des élèves réfugiés a ensuite été largement discuté. Il en ressort que les enfants qui immigreront sous ce statut sont confrontés à de nombreux défis tant en contexte pré-migratoire, migratoire que post-migratoire. Le vécu traumatique de ces élèves les rend plus vulnérables à diverses difficultés psychologiques, scolaires et comportementales. Les différentes finalités de l'adaptation telles que proposées par Berry ont ensuite été expliquées. Le point de vue de différents auteurs sur ce modèle a d'ailleurs été présenté. Un regard critique a également été porté sur les mesures scolaires actuellement en place au Québec pour accueillir et intégrer ces élèves. D'une part, différentes mesures sont en place dès l'accueil de l'élève réfugié. Par contre, le manque d'uniformité dans les pratiques d'accueil et d'évaluation ainsi que le manque d'outils et d'instruments de mesure standardisés apparaissent comme un irritant majeur. D'autre part, les auteurs s'entendent, entre autres, pour dire que les classes d'accueil s'illustrent comme la meilleure option pour fournir un support pédagogique optimal à ces élèves. Toutefois, la transition entre le secteur de l'accueil et le secteur régulier semble déficitaire. Les auteurs soulèvent que les mesures

actuellement en place ne peuvent pas satisfaire aux besoins particuliers que présentent les élèves réfugiés. Un effort supplémentaire et du financement additionnel sont donc requis pour améliorer les procédures en vigueur. Puis, l'approche écosystémique, l'approche interculturelle, l'approche ethnopsychiatrique et le modèle interculturel systémique ont été présentés. Bien qu'elles ne puisent pas leurs origines en psychoéducation, ces approches rejoignent les fondements de son champ de pratique. Une vision globale de l'individu, la collaboration avec l'entourage et avec différents professionnels constituent des piliers en intervention. Également, des techniques d'intervention concrètes ont été recensées et présentées selon les trois savoirs pour guider les professionnels du milieu scolaire. En définitive, au-delà des connaissances théoriques, des attitudes d'ouverture, de souplesse et de tolérance sont à préconiser.

Références

- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain: réflexion et action pour la promotion de la santé
- Académie Nantes. (2013). Accueillir un élève allophone à l'école. Repéré à http://www.ia49.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=1387184625551&ID_FICHE=331441&INLINE=FALSE%7CDossier%20en%20ligne%20%28Site%20DSDEN%2049%29
- Adams, L. (2008). L'impact des migrations internationales sur l'éducation des jeunes enfants. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162977f.pdf>
- Agic, B., Antwi, M., McKenzie, K. et Tuck, A. (2016). Appuyer la santé mentale des réfugiés au Canada. Repéré à http://www.mentalhealthcommission.ca/sites/default/files/2016_-_sante_mental_des_refugies_0.pdf
- American Psychiatric Association (2015). *DSM-5, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd.). Paris: Masson.
- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise étude exploratoire*
- Archambault, I., Brault, M.-C. et Mc Andrew, M. (2015). Impact des facteurs psychosociaux, familiaux et des caractéristiques de l'environnement scolaire sur la persévérance des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé GRES/GRIES. Repéré à <https://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2015/10/Rapport-final-Archambault-et-al.-2015.pdf>
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M. C. et McAndrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 456-477. doi: 10.1111/bjep.12159
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 4(1), 141-152. doi: 10.3406/oss.2005.1035
- Armand, F. (2011). Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal: Rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du Grand Montréal. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2011/armand-rapport-2011.pdf>
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44. doi: 10.7202/018089ar
- Arzubiaga, A. E., Nogueron, S. C. et Sullivan, A. L. (2009). The Education of Children in Im/migrant Families. *Review of Research in Education*, 33(1), 246-271. doi: 10.3102/0091732X08328243

- Assemblée générale des Nations Unies. (1990). Convention relative aux droits de l'enfant. Repéré à <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals an introduction for professionals*. Clevedon Multilingual Matters.
- Bash, L. (2005). Identity, boundary and schooling: perspectives on the experiences and perceptions of refugee children. *Intercultural Education*, 16(4), 351-366. doi: 10.1080/14675980500303829
- Battaglini, A. et Gravel, S. (2000). *Culture, santé et ethnicité : vers une santé publique pluraliste*. [Montréal]: Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Direction de la santé publique.
- Beekhoven, S. et Dekkers, H. (2006). Timely graduation in the lower vocational track. *Educational Studies*, 31(4), 347-360. doi: 10.1080/03055690500236985
- Beiser, M. (2009). Resettling Refugees and Safeguarding their Mental Health: Lessons Learned from the Canadian Refugee Resettlement Project. *Transcultural Psychiatry*, 46(4), 539-583. doi: 10.1177/1363461509351373
- Beiser, M., Simich, L. et Pandalangat, N. (2003). Community in Distress: Mental Health Needs and Help-seeking in the Tamil Community in Toronto. *International Migration*, 41(5), 233-245. doi: 10.1111/j.0020-7985.2003.00268.x
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335. doi: 10.1037/0003-066X.35.4.320
- Benet-Martínez, V. et Haritatos, J. (2005). Bicultural Identity Integration (BII): Components and Psychosocial Antecedents. *Journal of Personality*, 73(4), 1015-1050. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x
- Bergset, K. (2017). School Involvement: Refugee Parents' Narrated Contribution to their Children's Education while Resettled in Norway. *Outlines: Critical Practices Studies*, 18(1), 61-80.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology : An International Review*, 46(1), 5-34. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.07.013
- Berry, J. W. (2006). *Immigrant youth in cultural transition : acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation Attitudes in Plural Societies. *Applied Psychology*, 38(2), 185-206. doi: 10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x
- Berry, J. W. et Sabatier, C. (2011). Variations in the assessment of acculturation attitudes: Their relationships with psychological wellbeing. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(5), 658-669. doi: 10.1016/j.ijintrel.2011.02.002

- Betancourt, T. S. et Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: Protective processes and pathways to resilience. *International Review of Psychiatry*, 2008, Vol.20(3), p.317-328, 20(3), 317-328. doi: 10.1080/09540260802090363
- Birman, D., Weinstein, T., Chan, W. Y. et Beehler, S. (2007). Immigrant Youth in U.S. Schools: Opportunities for Prevention. *The Prevention Researcher*, 14(4), 14-17.
- Blunski-Ackermann, M.-R. (2011). *Rudes, certains chemins des écoliers!* Paris: Éditions Quart Monde.
- Bouchamma, Y. (2015). *L'école et l'immigration - Défis et pratiques gagnantes*. Lévis: Éditions de la francophonie.
- Bouchamma, Y. et Benimmas, A. (2007). L'immigration, un enjeu pour l'éducation : curriculum et socialisation en contexte de diversité culturelle à l'école. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 1. doi: 10.7202/038488ar
- Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante. *Service social*, 36(2-3), 454-477.
- British Columbia Ministry of Education. (2015). Students from Refugee Background: A Guide for Teachers and Schools. Repéré à <http://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/diverse-student-needs/students-from-refugee-backgrounds-guide.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cabassa, L. J. (2003). Measuring Acculturation: Where We Are and Where We Need to Go. *HISPANIC JOURNAL OF BEHAVIORAL SCIENCES*, 25(2), 127-146. doi: 10.1177/0739986303025002001
- Campeau, R. (1993). *Individu et société : introduction à la sociologie*. Boucherville: G. Morin.
- Caron, R. et Damant, D. (2014). Survivre dans un camp de réfugiés: Entre réel et symbolique (note de recherche). *Anthropologie et Sociétés*, 38(2), 265. doi: 10.7202/1026175ar
- Centre d'orthophonie de Neuchâtel. (2007). Genèse du langage: points de repère et prévention des troubles. Repéré à http://www.chaux-de-fonds.ch/ecoles- formations/Documents/Genese_du_langageV3.pdf
- Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de l'Est-de-l'Île-de-Montréal. (2005). Départements et services: Clinique de pédiatrie transculturelle. Repéré à <http://www.maisonneuve-rosemont.org/pages/H/DepartementsEtServices/cliniquedepediatrietransculturelle.aspx?lang=FR-CA>
- Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de l'Est-de-l'Île-de-Montréal. (2017). Clinique de psychiatrie transculturelle. Repéré à <https://www.cssscoeurdelile.ca/soins-et-services/pour-tous/sante-mentale/clinique-de-psychiatrie-transculturelle/#c17342>

- Chen, X. et Tse, H. (2010). Social and psychological adjustment of Chinese Canadian children. *INTERNATIONAL JOURNAL OF BEHAVIORAL DEVELOPMENT*, 34(4), 330-338. doi: 10.1177/0165025409337546
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2014). Réfugiés pris en charge par le gouvernement au Canada. Repéré à http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/pub/GAR_fr.pdf
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2017). Programme de réfugiés pris en charge par le gouvernement. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/refugies/exterieur/reetable-gouv.asp>
- Clifford, V., Rhodes, A. et Paxton, G. (2014). Learning difficulties or learning English difficulties? Additional language acquisition: An update for paediatricians: Second language acquisition: an update. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 50(3), 175-181. doi: 10.1111/jpc.12396
- Cohen-Emerique, M. (2013). Étude des pratiques de travailleurs sociaux en situations interculturelles : une alternance entre recherches théoriques et pratiques de formation. Repéré à [http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/Textes%20en%20ligne/Cohen-Emerique\(2013\).pdf](http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/Textes%20en%20ligne/Cohen-Emerique(2013).pdf)
- Cohen-Émerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91. doi: 10.7202/032248ar
- Coleman, H. L. (2006). Minority Student Achievement: A Resilient Outcome. Dans D. Zinga (dir.), *Navigating Multiculturalism: Negotiating Change* (p. 296-326). Repéré à <https://bostonschoolquality.files.wordpress.com/2014/04/2014-04-16-coleman-chapter-minority-student-achievement.pdf>
- Comité International de la Croix-Rouge. (2004). Principes directeurs inter-agences relatifs aux enfants non accompagnés ou séparés de leur famille. Repéré à <http://www.unhcr.org/fr/4b151b95e.pdf>
- Commission scolaire de Montréal. (2017). La classe d'accueil au préscolaire et au primaire. Repéré à <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/saf-pp/combien-de-temps-un-eleve-peut-il-frequenter-la-classe-daccueil%E2%80%89/>
- Commission scolaire de Montréal. (s.d.). Réussir en classe d'accueil : Le Programme de formation. Repéré à http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Reussir_Depl_Accueil.pdf
- Compton-Lilly, C., Papoi, K., Venegas, P., Hamman, L. et Schwabenbauer, B. (2017). Intersectional identity negotiation: The case of young immigrant children. *Journal of Literacy Research*, 49(1), 115-140. doi: 10.1177/1086296X16683421
- Conseil canadien pour les réfugiés. (2015). La réunification familiale : Guide pratique. Repéré à <http://ccrweb.ca/sites/ccrweb.ca/files/guide-reunification-fr.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th ed^e éd.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire 23, 201-222.

- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2012/de-koninck-armand-2012.pdf>
- De Villiers, M. É. (dir.) (2009). *Multidictionnaire de la langue française* (5^e éd.). Montréal: Éditions Québec Amérique.
- del Valle, P. (2002). Traumatized refugee children. Dans S. E. Brock, P. J. Lazarus & S. R. Jimerson (dir.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (p. 599-614). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Desforges, C. et Abouchaar, A. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review. Alberta: Department for Education and Skills.
- Devereux, G. (1970). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. (2e éd. rev. et corr^e éd.). [Paris]: Gallimard.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris: Flammarion.
- Dooley, K. (2009). Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching: Practice & Critique*, 8(1), 5-19.
- Douville, L. et Bergeron, G. (2015). *L'évaluation psychoéducative : l'analyse du potentiel adaptatif de la personne*. [Québec, Québec]: Presses de l'Université Laval.
- Dreimanis, A. (2015). L'enfant immigrant en détresse et l'école dépassée : Le rôle d'une Intervenante Communautaire Scolaire Interculturelle (ICSI). Repéré à http://tcri.qc.ca/images/publications/volets/volet-jeunes/2015/Actes_ICSI_2015-documents-internes/Ateliers/Vision_interculture_Longueuil.pdf
- Dufour, G. et Méthot, L. (2012). *Outil de soutien à l'intervention auprès des communautés culturelles : l'approche interculturelle*. Québec: Centre jeunesse de Québec.
- Elgersma, S. et Béchar, J. (2016). L'évolution de la politique du Canada en matière d'immigration. Notes de la Colline : Recherche et analyse de la bibliothèque du Parlement du Canada. . Repéré à <https://notesdelacolline.ca/2016/02/09/levolution-de-la-politique-du-canada-en-matiere-dimmigration/>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Fantino, A. M. et Colak, A. (2001). Refugee children in Canada: searching for identity. *Child welfare*, 80(5), 587.
- Fazel, M., Wheeler, J. et Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *The Lancet*, 365(9467), 1309-1314. doi: 10.1016/S0140-6736(05)61027-6
- Francis, S. (2004). School's In for Refugees: Whole-School Guide to Refugee Readiness. Repéré à http://www.goodrunolutions.com.au/resources/downloads/links/PDF_REFUGEES_-_Guide_to_school_rediness.pdf

- Frater-Mathieson, K. (2003). Refugee trauma, loss and grief: implications for intervention. Dans R. J. Hamilton & D. Moore (dir.), *Educational interventions for refugee children: theoretical perspectives and implementing best practice*. London: Routledge Falmer.
- Gans, H. J. (1979). Symbolic ethnicity: The future of ethnic groups and cultures in America. *Ethnic and Racial Studies*, 2(1), 1-20. doi: 10.1080/01419870.1979.9993248
- Gaudet, É. (2011). *Relations interculturelles : comprendre pour mieux agir* (2^e éd.). Montréal: Modulo.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal: Éditions Sciences et culture.
- Georgis, R., Gokiert, R. J., Ford, D. M. et Ali, M. (2014). Creating Inclusive Parent Engagement Practices: Lessons Learned from a School Community Collaborative Supporting Newcomer Refugee Families. *Multicultural Education*, 21, 23-27.
- Goguikian Ratcliff, B. (2009). L'enfant réfugié en consultation : quelques considérations cliniques sur l'évaluation interculturelle. *Pratiques psychologiques*, 15(4), 493-502. doi: 10.1016/j.prps.2009.02.001
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: the role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press.
- Gosselin-Gagné, J. (2012). *Résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés*. (Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8517/Gosselin-Gagne_Justine_2012_memoire.pdf
- Gouvernement de l'Alberta. (2015). Fondements théoriques vers une pratique réfléchie en francisation. Repéré à <http://www.learnalberta.ca/content/flfran/pdf/fondementstheoriques.pdf>
- Gouvernement de l'Ontario. (2005). Many Roots, Many Voices : Supporting English language learners in every classroom. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/manyroots/manyroots.pdf>
- Gouvernement de l'Ontario. (2016). Appuyer les élèves issus de familles de réfugiés: un cadre pour une pratique réflexive. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/cbs_refugees_fr.pdf
- Gouvernement du Canada. (2016a). Programme de réfugiés pris en charge par le gouvernement. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/refugies/exterieur/reetable-gouv.asp>
- Gouvernement du Canada. (2016b). Avis – Renseignements supplémentaires – Plan des niveaux d'immigration pour 2015. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/avis/2014-11-06.asp>
- Gouvernement du Canada. (2017a). Parrainer un membre de la famille. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/Francais/immigrer/parrainer/index.asp>

- Gouvernement du Canada. (2017c). Que se passe-t-il lorsqu'une personne demande l'asile au Canada? Repéré à https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/2017/03/que_se_passe_t_illorsquunepersonnedemandelasileaucanada.html?wbdisable=true
- Gouvernement du Québec. (1977). Charte de la langue française. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11>
- Gouvernement du Québec. (1988). Loi sur l'instruction publique. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Gouvernement du Québec. (2010a). Un bel avenir se dessine pour vous au Québec. Pourquoi le Québec recherche-t-il des personnes immigrantes? Repéré à <http://unbelavenir.gouv.qc.ca/fr/pourquoichoisirlequebec-pourquoilequebecrecherchedesimmigrants.php>
- Gouvernement du Québec. (2010b). Le parrainage collectif des personnes en situation particulière de détresse : Guide du parrain. Repéré à <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/parrainage-collectif/Guide-parrain.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2013). Plan d'action du gouvernement du Québec pour l'accueil et l'intégration des personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger. Repéré à http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/PLA_AccueilRefugies2013-2016.pdf
- Grant, J., Kaplan, I., Mitchell, J. et Reiner, A. (2004). School's in for Refugees: Whole-school Guide for Refugee Readiness. Repéré à https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/11_2013/5-schools-in-for-refugees.pdf
- Gravel, S., Brodeur, J. M., Champagne, F. et Vissandjée, B. (2005). Migration, éthique et santé publique au Québec. *Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique*, 53(2), 192-204. doi: 10.1016/S0398-7620(05)84588-2
- Guyon, S., Saint-Arnault, C., Daouzli, S. et Marsolais, M. (2011). L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec. Perspectives des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants. Repéré à <https://jeunesimmigrants.files.wordpress.com/2013/03/rapport-denquc3aate-jeunes-immigrants.pdf>
- Haagen, J. F. G., Heide, F. J. J., Mooren, T. M., Knipscheer, J. W. et Kleber, R. J. (2017). Predicting post-traumatic stress disorder treatment response in refugees: Multilevel analysis. *British Journal of Clinical Psychology*, 56(1), 69-83. doi: 10.1111/bjc.12121
- Halcón, L. L., Robertson, C. L., Savik, K., Johnson, D. R., Spring, M. A., Butcher, J. N., . . . Jaranson, J. M. (2004). Trauma and coping in Somali and Oromo refugee youth. *Journal of Adolescent Health*, 35(1), 17-25. doi: 10.1016/j.jadohealth.2003.08.005
- Hamilton, R. J. et Moore, D. (2003). *Educational interventions for refugee children theoretical perspectives and implementing best practice*. London: Routledge Falmer.

- Hohl, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*(117), 39-52.
- Hooverdempsey, K. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 67(1), 3-42.
- Hyman, I., Beiser, M. et Vu, N. (1996). The mental health of refugee children in Canada. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 15(5), 4-8.
- Kalanga Wa Tshisekedi, M.-R. et Legault, G. (2008). L'approche ethnopsychiatrique de Devereux et Nathan Dans G. Legault & L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (2^e éd., p. 143-159). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Kanouté, F. (1999). *Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante à Montréal*. (Université de Montréal, Montréal). Repéré à http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD_0016/NQ55465.pdf
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, 7(143), 64.
- Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R. et Charrette, J. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13-25.
- Kaprielian-Churchill, I. (1996). Refugees and Education in Canadian Schools. *International Review of Education*, 42(4), 349-365.
- Keyes, E. F. (2000). Mental health status in refugees: an integrative review of current research. *Issues in mental health nursing*, 21(4), 397.
- Kirk, J. (2002). Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal. Repéré à http://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/enfants_guerre.pdf
- Kirmayer, L. (2012). La santé mentale chez les immigrants et les réfugiés. *Quintessence*, 4(7).
- Kirmayer, L., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., . . . Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *CANADIAN MEDICAL ASSOCIATION JOURNAL*, 183(12), E959-E967. doi: 10.1503/cmaj.090292
- Kovinthan, T. (2016). Learning and Teaching With Loss: Meeting the Needs of Refugee Children Through Narrative Inquiry. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 10(3), 141-155. doi: 10.1080/15595692.2015.1137282
- Kunz, J. L. (2005). Applying a life-course lens to Immigrant Integration. *Canadian Issues*, 41-43.
- L-Lachaine, A. (2011). *Regard sur le projet migratoire et d'intégration et sur le processus identitaire de jeunes réfugiés au Québec* (Mémoire, Université de Montréal). Repéré à

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5159/Lamothe_Lachaine_Audrey_2011_Memoire.pdf?sequence=4

- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal* (Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8479/Lafortune_Gina_2012_these.pdf?sequence=2
- Laframboise, T., Coleman, H. L. K. et Gerton, J. (1993). Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395-412. doi: 10.1037/0033-2909.114.3.395
- Laframboise, Y. et Lortie, A.-M. (1980). Les classes d'accueil. *Québec français*, 37, 64-66.
- Lecomte, C. et Savard, R. (2004). Supervision clinique : Un processus de réflexion essentiel au développement de la compétence professionnelle. Dans T. Lecomte, C. Leclerc & D. R. Becker (dir.), *Manuel de réadaptation psychiatrique* (p. xxi, 461 p). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. (2000). *L'intervention interculturelle*. (1^e éd.). Boucherville, Québec: G. Morin.
- Legault, G. et Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés Dans G. Legault & L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (2^e éd., p. 44-63). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Legault, G., Oxman-Martinez, J., Guzman, P., Gravel, S. et Turcotte, G. (2000). La séparation familiale en contexte migratoire : conflits parents-enfants. *Interactions*, 4(1), 59-76.
- Legault, G. et Rachédi, L. (2008). *L'intervention interculturelle*. (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Leggett, S. I. (2008). *Enhancing social work practice with refugee children in exile : the psychosocial effects of war, conflict and displacement*. Norwich: School of social work and psychosocial studies.
- Lerner, A. B. (2012). The Educational Resettlement of Refugee Children: Examining Several Theoretical Approaches. *Multicultural Education*, 20(1), 9-14.
- Lerner, R. M. (2005). Urie Bronfenbrenner: Career Contributions of the Consummate Developmental Scientist. Dans U. Bronfenbrenner (dir.), *Making human beings human : bioecological perspectives on human development* (p. ix-xxvi). Thousand Oaks: Sage Publications
- Liebkind, K. (1996). Acculturation and Stress. *JOURNAL OF CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY*, 27(2), 161-180. doi: 10.1177/0022022196272002
- Loewen, S. (2003). Second language concerns for refugee children. Dans R. J. Hamilton & D. Moore (dir.), *Educational interventions for refugee children: theoretical perspectives and implementing best practice*. London: Routledge Falmer.
- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D., . . . Saxe, G. N. (2004). Review of Child and Adolescent Refugee Mental Health. *Journal of the American*

Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 43(1), 24-36. doi: 10.1097/00004583-200401000-00012

- Makarova, E. et Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: a content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305-330. doi: 10.1080/00131881.2015.1058099
- Masse, D. (2010). En santé mentale pour les jeunes de 12-18 ans: guide de soutien à la pratique. Repéré à <http://www.unipsed.net/wp-content/uploads/2014/09/guide-soutien-sante-mentale.pdf>
- Mc Andrew, M. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M., Ait-Said, R. et Lainey, C. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
- McAndrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M. et Audet, G. (2013). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : les écoles et les enseignants font une différence! Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/mcan-aud-gries-2013.pdf>
- McBrien, J., Dooley, K. et Birman, D. (2017). Cultural and academic adjustment of refugee youth: Introduction to the special issue. *International Journal of Intercultural Relations*. doi: 10.1016/j.ijintrel.2017.07.001
- McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 75(3), 329-364.
- McBrien, J. L. (2011). The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 75-90. doi: 10.1080/03057925.2010.523168
- Melzak, S. et Blackwell, D. (2000). *Far from the battle but still at war : Troubled refugee children in school*. London: Understanding Childhood.
- Ménard Saint-Germain, V. (2013). Schèmes relationnels. Repéré à <http://www.unipsed.net/index.php/articles/452-schemesrel>
- Meyer, S., Murray, L. K., Puffer, E. S., Larsen, J. et Bolton, P. (2013). The nature and impact of chronic stressors on refugee children in Ban Mai Nai Soi camp, Thailand. *Global Public Health: An International Journal for Research, Policy and Practice*, 8(9), 1027-1047. doi: 10.1080/17441692.2013.811531

- Miller, J. (2009). Teaching Refugee Learners with Interrupted Education in Science: Vocabulary, literacy and pedagogy. *International Journal of Science Education*, 31(4), 571-592. doi: 10.1080/09500690701744611
- Miller, J. et Windle, J. (2010). Second Language Literacy: Putting High Needs ESL Learners in the Frame. *English in Australia (0155-2147)*, 45(3), 31-40.
- Ministère de l'Éducation. (1998a). Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/PlanActionMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_f.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). Soutien au milieu scolaire 2016-2017. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle: éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communautes_culturelles/accueil_integracion_soutien_milieu_2016_2017.pdf
- Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion. (2016a). Portrait statistique 2011-2015 : L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2011-2015.pdf
- Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion. (2016b). Organismes partenaires du ministère. Repéré à <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/travailleurs-permanents/integration/organisme-partenaires.html>
- Ministère de l'Éducation. (1998b). Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/PlanActionMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/immigration_fr_460758.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2014b). Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration: formation générale des jeunes - Édition 2013. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/14-00280_portrait_stat_eleve_issu_immigration_2011_2012.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2014c). Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec: Portrait des élèves - Soutien au milieu scolaire. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communautes_culturelles/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2014d). Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : Protocole d'accueil. Repéré à

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communautes_culturelles/AccueilIntegration_3_ProtocolAccueil.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2014a). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : organisation des services*. Montréal: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communautes_culturelles/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf

Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion du Québec. (2015b). Tableaux sur l'immigration permanente au Québec : 2010-2014. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2010-2014.pdf>

Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion du Québec. (2015c). Programme réussir l'intégration 2016-2017. Repéré à http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/partenaires/PRO_ReussirIntegration.pdf

Mohamed, S. et Thomas, M. (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: an exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 33(3), 249-263. doi: 10.1080/02667363.2017.1300769

Moro, M. R. (1992). Principes théoriques et méthodologiques de l'ethnopsychiatrie. *Santé mentale au Québec*, 17(2), 71-98. doi: 10.7202/502071ar

Mosselson, J. (2006). Roots & Routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1).

Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papatthanassiou, A. et Masten, A. S. (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 235-261. doi: 10.1080/17405620701556417

Naidoo, L. (2011). The Refugee Action Support Program. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 3(4), 83-90. doi: 10.18848/1835-2014/CGP/v03i04/44344

Nathan, T. (1986). *La folie des autres : traité d'ethnopsychiatrie clinique*. Paris: Dunod.

Nations Unies. (1951). Convention relative au statut des réfugiés. Convention et protocole relatifs au statut des réfugiés. Repéré à <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/StatusOfRefugees.aspx>

Nesdale, D., Rooney, R. et Smith, L. (1997). Migrant ethnic identity and psychological distress. *JOURNAL OF CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY*, 28(5), 569-588. doi: 10.1177/0022022197285004

Office québécois de la langue française. (1971). Immigration. Repéré à http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17090770

- Ordre de psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2014). L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices. Montréal.
- Ordre de psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2017). Le psychoéducateur. Repéré à <http://www.ordrepse.d.qc.ca/fr/grand-public/le-psychoeducateur/>
- Organisation de coopération et de développement économiques et Organisation des Nations Unies. (2013). Les migrations internationales en chiffres. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/migrations/mig/les-migrations-internationales-en-chiffres.pdf>
- Padilla, A. (2006). Bicultural social development. *HISPANIC JOURNAL OF BEHAVIORAL SCIENCES*, 28(4), 467-497. doi: 10.1177/0739986306294255
- Palaiologou, N. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece. *Intercultural Education*, 18(2), 99-110. doi: 10.1080/14675980701327205
- Parant, M. (2001a). Les politiques d'immigration du Canada: stratégies, enjeux et perspectives. Repéré à <http://www.sciencespo.fr/cei/sites/sciencespo.fr.cei/files/etude80.pdf>
- Parant, M. (2001b). Les politiques d'immigration du Canada: stratégies, enjeux et perspectives. *Sciences Po, Centre d'études et de recherches internationales*.
- Patel, S. G., Clarke, A. V., Eltareb, F., Macciomei, E. E. et Wickham, R. E. (2016). Newcomer immigrant adolescents: A mixed-methods examination of family stressors and school outcomes. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 163-180. doi: 10.1037/spq0000140
- Paxton, G., Smith, N., Ko Win, Mulholland, N. et Hood, S. (2011). Refugee status report: A report on how refugee children and young people are faring. Repéré à <https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/govrel/Policy/children/refugee-status-report.pdf>
- Perreira, K. M. et Smith, L. (2007). A Cultural-Ecological Model of Migration and Development: Focusing on Latino Immigrant Youth. *Prevention Researcher*, 14(2), 6-9.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K. et Vedder, P. (2001). Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510. doi: 10.1111/0022-4537.00225
- Potocky-Tripodi, M. (2002). *Best practices for social work with refugees and immigrants*. New York: Columbia University Press.
- Potvin, M., Leclercq, J.-B., Noël-Gaudreault, M., Raïche, G., Voyer, B. et Bourdon, S. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349.
- Redfield, R., Linton, R. et Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152. doi: 10.1525/aa.1936.38.1.02a00330
- Robert, A.-M. et Gilkinson, T. (2012). Santé mentale et bien-être des immigrants récents au Canada : Données de l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/recherche-stats/sante-mentale.pdf>

- Rousseau, C., Drapeau, A. et Corin, E. (1997). The influence of culture and context on the pre- and post-migration experience of school-aged refugees from Central America and Southeast Asia in Canada. *Social Science & Medicine*, 44(8), 1115-1127. doi: 10.1016/S0277-9536(96)00243-2
- Rudmin, F. (2009). Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 106-123. doi: 10.1016/j.ijintrel.2008.12.001
- Ryder, A. G., Alden Or, L. E. et Paulhus, D. L. (2000). Is Acculturation Unidimensional or Bidimensional? A Head-to-Head Comparison in the Prediction of Personality, Self-Identity, and Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 49-65. doi: 10.1037/0022-3514.79.1.49
- Sarot, A., Girard, L. C., Chomentowski, M., Revah-Lévy, A., Falissard, B. et Moro, M. R. (2017). L'insertion scolaire des élèves issus de l'immigration – enjeux et perspectives de prévention. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. doi: 10.1016/j.neurenf.2017.03.006
- Schmidt, S., Morland, L. et Rose, J. (2009). *Growing Up in a New Country: A Positive Youth Development Toolkit for Working with Refugees and Immigrants*. Bridging Refugee Youth & Children's Services.
- Schwartz, S. J. et Zamboanga, B. L. (2008). Testing Berry's Model of Acculturation: A Confirmatory Latent Class Approach. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 275-285. doi: 10.1037/a0012818
- Segal, U. A. et Mayadas, N. S. (2005). Assessment of issues facing immigrant and refugee families. *Child welfare*, 84(5), 563.
- Şeker, B. D. et Aslan, Z. (2015). Refugee Children in the Educational Process: An Social Psychological Assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105. doi: 10.5578/keg.8234
- Société canadienne de pédiatrie. (2016). Post-traumatic Stress Disorder. Repéré à <http://www.kidsnewtocanada.ca/mental-health/ptsd>
- Statistique Canada. (2010). Immigrants. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/def/immigrant-fra.htm>
- Statistique Canada. (2011). Statut des générations : les enfants nés au Canada de parents immigrants. *Enquête nationale auprès des ménages*, 99.
- Steinbach, M., Meintel, D. et d'Haenens, L. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69-85. doi: 10.7202/1037872ar
- Stern, J. (1994). L'immigration, la nostalgie, le deuil. *International Journal of the Sociology of Language*, 109(1), 57-66.
- Stewart, J. (2011). *Supporting refugee children : strategies for educators*. Toronto: University of Toronto Press.

- Stewart, J. (2012). Transforming Schools and Strengthening Leadership to Support the Educational and Psychosocial Needs of War-Affected Children Living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 6(3), 172-189. doi: 10.1080/15595692.2012.691136
- Strekalova, E. et Hoot, J. L. (2008). What Is Special about Special Needs of Refugee Children? Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Suárez-Orozco, C. et Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Todorova, I. et Suárez-Orozco, M. M. (2008). *Learning a new land : immigrant students in American society*. (1st ed^e éd.). Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C. et Todorova, I. L. G. (2003). The social worlds of immigrant youth. *New Directions for Youth Development*, 2003(100), 15-24. doi: 10.1002/yd.60
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (2011a). L'intégration scolaire des jeunes réfugiés: contribution de l'intervenant communautaire scolaire interculturel (ICSI). Repéré à http://tcri.qc.ca/images/publications/volets/volet-jeunes/2013/Contexte_et_origine_du_projet.pdf
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (2011b). L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec: perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants. Repéré à http://tcri.qc.ca/images/publications/volets/volet-jeunes/2011/Enquete_sur_l-integration_des_enfants_et_des_jeunes_immigrants_de_premiere_generation_au_Quebec_2011.pdf
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (2014). Outil d'information et d'animation sur le système scolaire québécois. Repéré à <http://tcri.qc.ca/images/publications/volets/volet-jeunes/2014/module-3.pdf>
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (2015). Situation de grand retard scolaire et analphabétisme des élèves immigrants et de leurs familles : enjeux et pistes d'action. Rapport de recherche Repéré à http://tcri.qc.ca/images/publications/volets/volet-jeunes/2015/rapport_recherche_sous-scolarisation_version_du_2_octobre_2015.pdf
- Tadesse, S. (2014). Parent Involvement: Perceived Encouragement and Barriers to African Refugee Parent and Teacher Relationships. *Childhood Education*, 90(4), 298-305. doi: 10.1080/00094056.2014.937275
- Tangen, D. (2009). Identifying the Learning Development of Students Who Are Refugees. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 19(2), 150-160.
- The Victorian Foundation for Survivors of Torture. (2012). A guide for doctors, nurses and other health care providers caring for people from refugee backgrounds. Repéré à http://refugeehealthnetwork.org.au/wp-content/uploads/PRH-online-edition_July2012.pdf

- Troadec, B. et Bellaj, T. (2011). *Psychologies et cultures*. Paris: L'Harmattan.
- Ukasoanya, G. (2014). Social Adaptation of New Immigrant Students: Cultural Scripts, Roles, and Symbolic Interactionism. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(2), 150-161. doi: 10.1007/s10447-013-9195-7
- Unesco (2016). *Education for people and planet : creating sustainable futures for all*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2016). Global trends: Forced displacement in 2015. Repéré à <http://www.unhcr.org/576408cd7>
- Van Ameringen, M., Mancini, C., Patterson, B. et Boyle, M. H. (2008). Post-Traumatic Stress Disorder in Canada. *CNS Neuroscience & Therapeutics*, 14(3), 171-181. doi: 10.1111/j.1755-5949.2008.00049.x
- Van Ngo, H. et Schleifer, B. (2005). Regard sur les enfants et les jeunes immigrants. *Canadian Issues*, 32-37.
- Van Tubergen, F. (2010). Determinants of Second Language Proficiency among Refugees in the Netherlands. *Social Forces*, 89(2), 515-534.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire 1. 34(2), 265-289.
- Waniganayake, M. (2001). From Playing with Guns to Playing with Rice: The Challenges of Working with Refugee Children: An Australian Perspective. *Childhood Education*, 77(5), 289-294. doi: 10.1080/00094056.2001.10521652
- Ward, C. et Kus, L. (2012). Back to and beyond Berry's basics: The conceptualization, operationalization and classification of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 472-485. doi: 10.1016/j.ijintrel.2012.02.002
- Watt, D., Roessingh, H. et Bosetti, L. (1996). Success and failure - Stories of ESL students' educational and cultural adjustment to high school. *URBAN EDUCATION*, 31(2), 199-221.
- Wilkinson, L. (2002). Factors Influencing the Academic Success of Refugee Youth in Canada. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 173-193. doi: 10.1080/13676260220134430
- Wilson, R. M., Murtaza, R. et Shakya, Y. B. (2010). Pre-migration and post-migration determinants of mental health for newly arrived refugees in Toronto. *Canadian Issues*, 45-49.
- Woodcock, J. (2002). Practical Approaches to Work with Refugee Children. Dans K. N. Dwivedi (dir.), *Meeting the needs of ethnic minority children - including refugee, black and mixed parentage children : a handbook for professionals* (2^e éd., p. 264-282). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wouk, J., Roach, L. et Harris, A. (2006). Unaccompanied/Separated Minors and Refugee Protection in Canada: Filling Information Gaps. *Canada's Journal on Refugees*, 23(2), 125-138.

- Yohani, S. (2013). Educational Cultural Brokers and the School Adaptation of Refugee Children and Families: Challenges and Opportunities. *Journal of International Migration and Integration*, 14(1), 61-79. doi: 10.1007/s12134-011-0229-x
- Young, M. et Chan, J. K. (2014). School-based interventions for refugee children and youth Dans C. A. Brewer & M. McCabe (dir.), *Immigrant and refugee students in Canada* (p. viii, 278 pages). [Edmonton, Alberta]: Brush Education Inc.

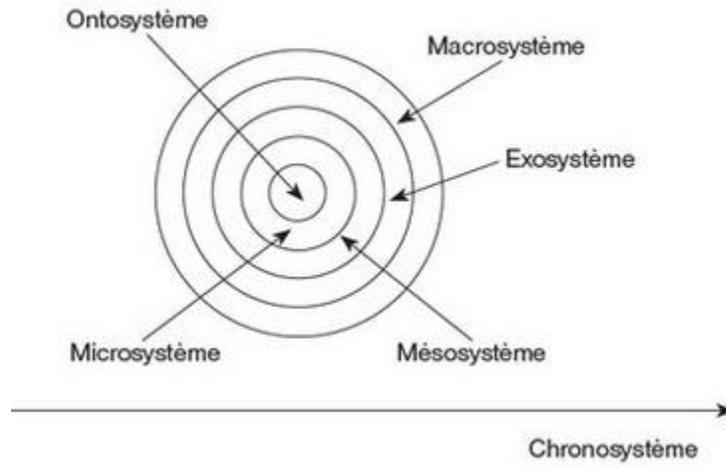
Annexe A

Les profils d'acculturation selon Berry (traduction libre de Berry, 1997, p. 10)

		Dimension 1 : Est-il important de garder son identité culturelle d'origine?	
		Oui	Non
Dimension 2 : Est-il important d'adopter l'identité culturelle de la société d'accueil?	Oui	Intégration Individualisme	Assimilation
	Non	Séparation	Marginalisation

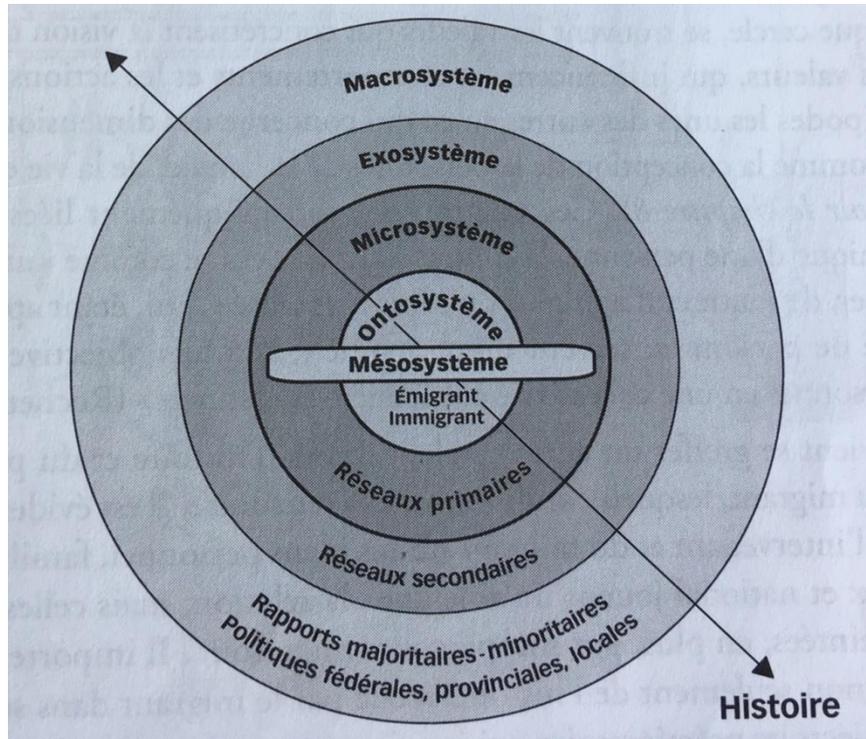
Annexe B

Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner



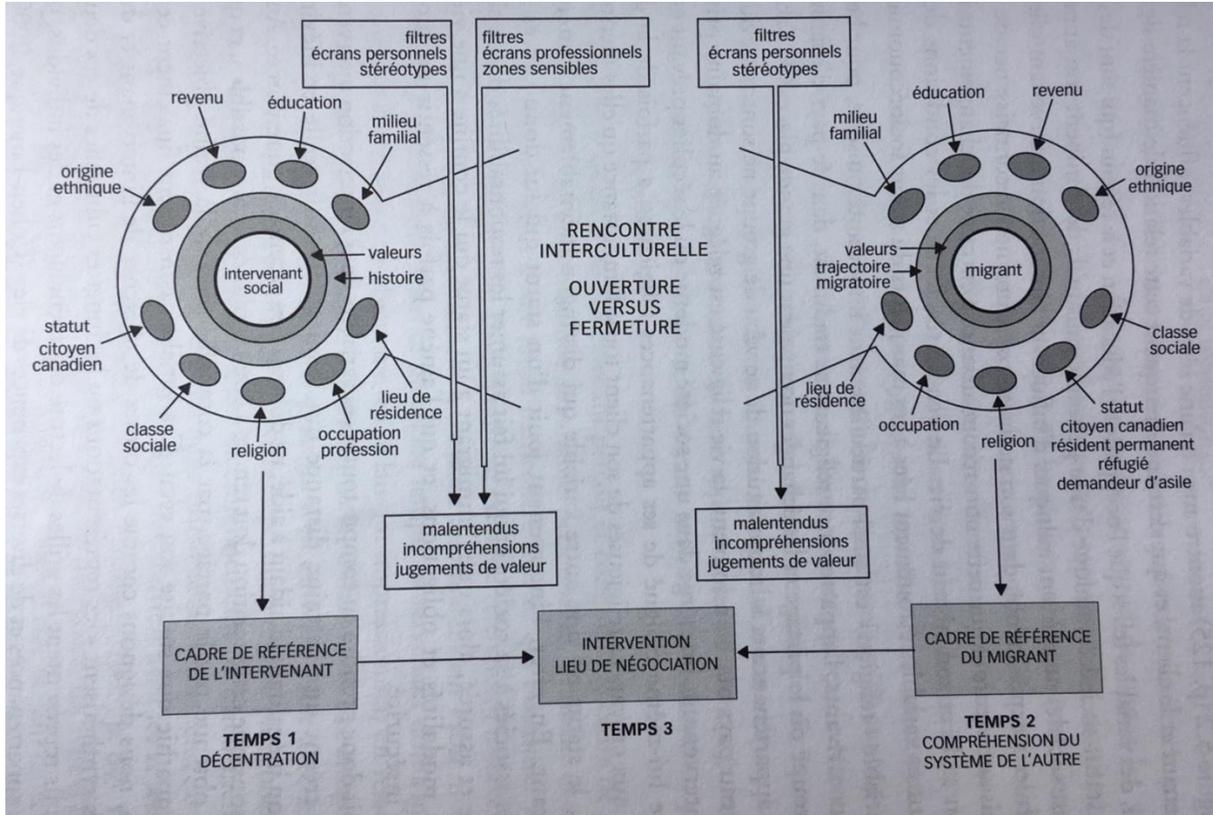
Annexe C

Les différents systèmes du modèle interculturel systémique
selon Legault et Rachédi (2008, p.123)



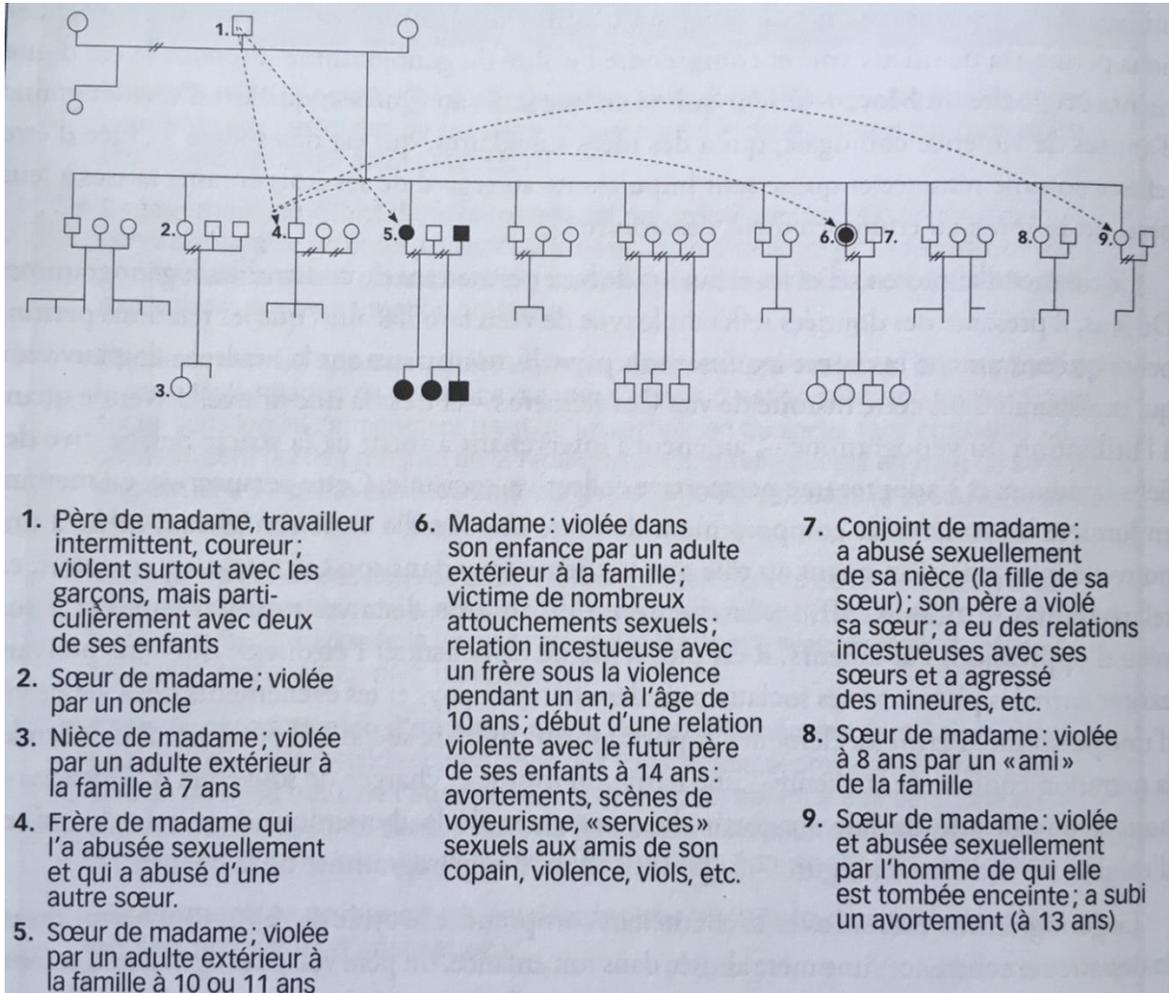
Annexe D

Le schéma de l'intervention interculturelle sur le plan de l'ontosystème selon Legault et Rachédi (2008, p.125)



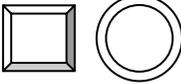
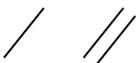
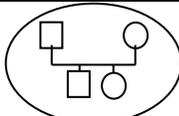
Annexe E

Le génogramme selon Legault et Rachédi (2008, p.186)



Annexe F

Légende du génogramme inspirée de Legault et Rachédi (2008, p.183)

 = Homme
 = Femme
 = Personne désignée
 = Séparation, divorce
X = Décès
 = Enfants
 = Cohabitation ou liaison hors mariage
 = Mariage
 = Ménage vivant sous le même toit