

Volume 51, numéro 2, automne 2023

L'école et les enjeux de diversité : expériences d'élèves et de membres du personnel scolaire d'origine immigrante

Points de vue de jeunes musulmans issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire à Montréal

Rajae Guennouni Hassani, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Fasal Kanouté, Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Notre étude doctorale porte sur les regards de différents protagonistes autour de l'expérience socioscolaire des élèves musulmans issu.e.s de l'immigration à Montréal. Cet article partage plus spécifiquement les données recueillies auprès de 17 jeunes. L'analyse de leurs récits biographiques met en évidence la complexité qui caractérise leur expérience socioscolaire à l'école québécoise. Leurs récits révèlent aussi divers enjeux et défis entourant leur expérience socioscolaire, couronnée dans certains cas de réussite et marquée, dans d'autres cas, par de nombreuses vulnérabilités. Dans cette optique, notre étude invite le milieu scolaire à considérer l'expérience socioscolaire des jeunes musulman.e.s d'une façon plus large afin d'atténuer l'impact des moments de ruptures et de discontinuités auxquels ils ou elles font face. Ces considérations doivent aussi inclure leurs expériences (pré) migratoires et leurs histoires familiales.

Perspectives of young Muslim immigrants on their social-scholastic experiences in Montreal

Rajae Guennouni Hassani, Université of Québec in Montréal, Québec, Canada

Fasal Kanouté, Université of Montréal, Québec, Canada

ABSTRACT

This article presents the results of a doctoral study aiming to describe and analyze the social-scholastic experiences of young Muslim immigrants. Individual biographical interviews were conducted with 17 students attending third cycle primary school or high school. The analysis of their biographical accounts highlights the complexity of their social-scholastic experiences in Quebec schools. Their stories also reveal a variety of issues and challenges, some crowned by success and others marked by a range of vulnerabilities. Our study invites the education system to consider the social-scholastic experiences of Muslim youth in a broader way in order to mitigate the consequences of the ruptures and discontinuities they face. These considerations should also include their (pre)migratory experiences and family histories.

Puntos de vista de jóvenes musulmanas y musulmanes procedentes de la inmigración en cuanto a su experiencia socioescolar en Montreal

Rajae Guennouni Hassani, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Fasal Kanouté, Université de Montréal, Québec, Canada

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación doctoral que tenía por propósito, entre otros, describir y analizar la experiencia socioescolar de jóvenes musulmanas y musulmanes procedentes de la inmigración. Fueron realizadas entrevistas individuales de carácter biográfico con 17 jóvenes inscritos al tercer ciclo de primaria o secundaria. El análisis de sus relatos biográficos pone en evidencia la complejidad que caracteriza su experiencia socioescolar en la escuela quebequense. Los relatos revelan también diversos retos y desafíos acerca de su experiencia socioescolar, culminada con éxito para algunos y marcada, para otros, de varias vulnerabilidades. En esta óptica, nuestro estudio invita al medio escolar a considerar de manera más amplia la experiencia socioescolar de los jóvenes musulmanas y musulmanes para atenuar las repercusiones de los momentos de rupturas y de discontinuidades a los cuales se enfrentan. Además, estas consideraciones deben incluir sus experiencias (pre)migratorias y sus historias familiares.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Les communautés musulmanes au Québec sont considérées actuellement comme la minorité religieuse la plus importante avec un peu plus de 3 % de la population québécoise (Statistique Canada, 2018). Une grande majorité, soit 90,8 %, réside un peu partout sur l'île de Montréal et ses banlieues (CMM, 2019). Cette présence contribue à la diversité de la population dans différentes sphères de la métropole qui se reflète d'une manière significative dans les écoles primaires et secondaires (CGTSIM, 2020).

En effet, près de 67 % des élèves inscrit.e.s en 2019 dans le secteur public à Montréal sont issu.e.s de l'immigration : 25,7 % des effectifs scolaires sont constitués d'élèves de première génération, c'est-à-dire ceux et celles né.e.s à l'étranger de parents nés à l'étranger, 31 % d'élèves né.e.s au Québec de parents nés à l'étranger et 10,7 % d'élèves né.e.s au Québec dont un seul des parents est né à l'étranger (CGTSIM, 2020). Les élèves immigrant.e.s se distinguent également par des caractéristiques diversifiées en ce qui a trait au pays de leur ascendance, à leurs langues maternelles et leurs religions (CGTSIM, 2020). Cette diversification de la population scolaire représente un énorme défi pour le milieu scolaire québécois qui se voit confier le mandat de favoriser la réussite scolaire et de soutenir l'intégration sociale de tous les élèves (Bakhshaei, 2015).

L'école constitue le premier vecteur de réussite et de promotion sociale (van-Zanten, 2015). Elle représente également un lieu de rencontre où s'articulent diverses formes de socialisation entre les jeunes (Potvin et al., 2013). Pour répondre aux besoins spécifiques des élèves immigrant.e.s, les institutions scolaires québécoises se sont engagées au cours des dernières années dans diverses pratiques d'adaptation à la diversité culturelle, linguistique ou même religieuse (Mc Andrew 2010). Relativement aux enjeux d'équité, d'inclusion et d'égalité des chances, on assiste également à l'éclosion de nombreuses études ayant examiné ces enjeux sous différents angles. Cependant, les recherches qui prennent en considération la voix des jeunes ne sont pas nombreuses au Québec (Magnan, Pilote et Vidal, 2014). Dans le contexte actuel québécois où la dynamique d'acculturation de la communauté musulmane semble vulnérable et tendue (Gherardi, 2017), nous pensons qu'il est pertinent de contribuer au débat scientifique général sur la place de la diversité en milieu scolaire, en présentant le point de vue de jeunes musulman.e.s issu.e.s de l'immigration quant aux enjeux et défis entourant leur expérience socioscolaire.

L'EXPÉRIENCE SOCIOSCOLAIRE DES ÉLÈVES ISSU.E.S DE L'IMMIGRATION

Les recherches portant sur le concept de la réussite ont été réalisées sous différentes facettes, dans des contextes variés en adoptant des perspectives diversifiées (Bruno, Félix et Saujat, 2017). Bien qu'abondamment discutée dans la documentation internationale, la notion de réussite s'inscrit dans une vision plus large où elle est généralement décrite comme un but à atteindre, une mission à accomplir ou encore comme étant le résultat ultime d'un processus (MEES, 2017). Plus spécifiquement, la réussite scolaire fait référence à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage, à la maîtrise des savoirs, au passage de l'apprenant au niveau supérieur et, ultimement, à l'obtention d'un diplôme ou à l'intégration du marché du travail (CSE, 2016). La réussite éducative, qui irait au-delà de la réussite scolaire, englobe « des indicateurs tels que résultats et aspirations scolaires, ajustement socioscolaire, motivation à apprendre, comportement approprié, développement optimal, bien-être des jeunes » (Deslandes, 2010, p. 198).

Au regard de la réalité des élèves issu.e.s de l'immigration, le concept d'expérience socioscolaire nous semble approprié pour en rendre compte, car il a le potentiel d'embrasser l'imbrication entre réussite scolaire et réussite éducative. Ce concept permet aussi de convoquer dans l'analyse de la réalité de ces élèves, des parcours migratoires de leur famille, car chaque élève est « porteur d'une histoire familiale, sociale et politique particulière qui façonne ses stratégies et capacités d'intégration » (Potvin et *al.*, 2010, p. 11). Également, ce concept permet, dans une perspective systémique, de mieux comprendre les dynamiques par lesquelles ces jeunes « construisent leur expérience scolaire au fil de leur parcours de vie, à partir des processus d'adaptation socioculturelle, liés à l'expérience migratoire des jeunes ou de leur famille, des logiques proprement scolaires et des socialisations plurielles provenant de l'interaction avec la famille, les pairs et les acteurs scolaires » (Potvin et *al.*, 2013, p. 520).

En effet, tout en faisant face à un stress scolaire et à de multiples changements, les élèves issu.e.s de l'immigration sont confronté.e.s à plusieurs défis d'acculturation et d'adaptation linguistique, psychopédagogique et psychosociale (Bauer et *al.*, 2019). Ce processus d'adaptation à la société et à l'école varie grandement en fonction de plusieurs caractéristiques liées à l'individu (âge d'arrivée dans la société hôte, appartenance ethnoculturelle) et au contexte migratoire (politiques d'immigration, statuts des groupes en présence, etc.) (Kanouté et *al.*, 2016). Ce processus est plus fragilisé chez les élèves ayant été témoins de violence avant leur arrivée, le cas des jeunes réfugiés notamment (Papazian-Zohrabian, 2013). Il faut aussi tenir compte que les rapports intergroupes entre minorités et majorités ont des incidences sur l'expérience socioscolaire des jeunes.

D'ailleurs, certaines études, comme celle de Thésée et Carr (2016), ont montré que l'appartenance à une minorité visible influençait fortement les expériences socioscolaires de certains jeunes Arabes ou Noirs.

Les élèves issu.e.s de l'immigration et leurs familles sont davantage susceptibles de vivre en contexte de défavorisation que les non-immigrant.e.s au Québec (CGTSIM, 2020). Il n'est donc pas rare que certaines familles subissent les contrecoups d'un cumul de difficultés impliquant des conditions socioéconomiques difficiles et des déclassements professionnels (Misirowska, Potvin et Arcand, 2019). Ainsi, le fait d'avoir moins de ressources financières au sein de la famille où les parents font face à des conditions de travail difficiles pourrait rendre quelques-uns moins disponibles pour bien assurer le suivi scolaire de leurs enfants (Archambault et *al.*, 2017). Cependant, soulignons qu'en dépit de difficultés socioéconomiques au début de la phase d'établissement, bon nombre de familles immigrantes disposent d'un capital humain qu'elles mettent à profit dans le suivi scolaire de leurs jeunes pour soutenir la réussite de ces derniers. D'autres, comme le soulignent Kanouté et Lafortune (2010, p. 143), affichent une résilience qui permet de neutraliser plusieurs obstacles induits par des caractéristiques personnelles ou par le contexte de la société d'accueil :

Un projet migratoire structuré autour du rêve d'une mobilité sociale considérable fait en sorte que la situation de certains parents immigrants affichant un faible niveau de scolarité, ou vivant en contexte de défavorisation, arrivent à déjouer les prédictions établissant une corrélation positive entre cette situation et l'échec scolaire de leurs enfants.

En général, il existe de nombreux défis qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des jeunes immigrant.e.s, particulièrement dans les centres urbains, comme Montréal, où plusieurs familles immigrantes s'établissent. Dans ce contexte, les écoles ne peuvent se passer de la collaboration avec le milieu communautaire qui occupe une position charnière facilitant le processus d'établissement et d'intégration pour de nombreuses familles immigrantes ayant des enfants d'âge scolaire (Bakhshaei, 2016). En mettant à leur disposition un espace de socialisation non scolaire, les institutions communautaires permettent aux jeunes immigrants d'acquérir une meilleure connaissance de la société d'accueil, de son système d'éducation, de même qu'un réseau social qui contribue notamment à leur intégration (Rahm et Lamothe-Lachaine, 2016).

MÉTHODOLOGIE

Les données présentées dans cet article ont été recueillies lors d'une recherche doctorale¹ qui visait à décrire les stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal (Guennouni Hassani, 2022). Afin de «de faire émerger le sens que les acteurs accordent à leurs actions en stimulant notamment leur capacité réflexive» (Chaxel, Fiorelli et Moitu-Maïzi, 2014, p. 2), nous avons opté pour une démarche qualitative exploratoire ainsi que pour l'entretien individuel à caractère biographique comme outil de collecte de données. Les participant.e.s ont été recruté.e.s selon un échantillonnage de type non probabiliste orienté par l'intermédiaire d'affiches de recrutement et grâce à la technique de boule de neige (Miles et Huberman, 2003). Même si nous avons rencontré au total 17 duos parent-enfant, les résultats analysés dans cet article concernent spécifiquement le discours des jeunes.

L'autorisation des parents a été obtenue avant de rencontrer leurs enfants. À la convenance des parents, les entretiens auprès des jeunes se sont déroulés de septembre 2019 à mars 2020, majoritairement au domicile familial. Le schéma d'entretien administré aux élèves était structuré autour des axes suivants : profil sociodémographique, expérience socioscolaire, stratégies parentales de suivi scolaire, relation des parents avec l'école et la communauté.

Lors des entretiens, les 17 élèves (11 filles et 6 garçons) rencontrés sont âgé.e.s de 10 à 17 ans : 10-11 ans (2), 12-13 ans (8), 14-15 ans (4), 16-17 ans (3). Ces jeunes sont inscrit.e.s au 3e cycle du primaire (5) ou au secondaire (12) et sont originaires de 10 pays d'origine : Algérie, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Égypte, Liban, Maroc, Palestine, Soudan, Syrie et Tunisie. Ces jeunes sont des immigrant.e.s de (7) ou de deuxième génération (10). Parmi les jeunes ayant débuté leur scolarité dans leur pays d'origine, 8 ont fréquenté la classe d'accueil à leur arrivée dans le système scolaire québécois. Soulignons aussi qu'au moment de la recherche, 10 élèves étaient en voie de réussite, 4 jeunes étaient en difficulté et 3 avaient de sérieux problèmes d'apprentissage. Tous les entretiens ont été enregistrés, retranscrits et transposés dans le logiciel QDA-Miner.

¹ La thèse doctorale avait quatre objectifs quant à la description et à l'analyse : (1) des référentiels de socialisation des élèves dans les familles ; (2) de l'expérience socioscolaire des élèves ; (3) des stratégies mobilisées par les parents immigrés musulmans et (4) du regard porté par le personnel scolaire et communautaire quant au rapport à l'école et aux stratégies de soutien socioscolaire déployées par les parents immigrés musulmans.

Le corpus a été traité selon la procédure de l'analyse thématique de contenu : décontextualisation en unités comparables, identification des unités de sens pertinentes et attention aux dimensions émergentes non anticipées par notre grille initiale (Mucchielli, 2009).

Notre posture d'analyse est dans l'ensemble descriptive, dans le sens d'une «description construite» (différente d'une simple description) ayant pour finalité la sélection et le classement de données, accompagnés d'une réflexion compréhensive qui révèle la spécificité d'un terrain de recherche et des voix qui le traversent (Van Campenhout et Quivy, 2011) et, surtout, des voix qui l'habitent, particulièrement en situation de minoritaire ou de cumul de vulnérabilités (Blanchet-Cohen, Drouin-Gagné et Bellefleur, 2022). Comme cette étude, en sciences de l'éducation, a l'ambition de dégager des retombées pour la formation professionnelle en enseignement, initiale et continue, sa touche descriptive nous semble d'une grande pertinence par sa portée informative sur les réalités de la catégorie scolaire que forment les élèves musulmans issus de l'immigration. Nous présentons ici les résultats de cette étude. Résultats et discussion sont abordés simultanément, évitant ainsi une certaine redondance.

TABLEAUX IDENTITAIRES

Nous avons commencé nos entretiens biographiques par la question *qui es-tu ?* complexe, certes, mais permettant aux jeunes de s'affirmer et de faire preuve d'autodétermination pour se définir. Leurs réponses réfèrent à de multiples registres et font penser à des tableaux illustrant l'unicité de chacun d'eux. Dans ce sens, Frame (2013, p. 287) souligne l'usage de parler d'identité au pluriel, en référence aux «diverses étiquettes symboliques» qui la façonnent. Ces tableaux identitaires révélés par les réponses des jeunes comportent des dimensions individuelles et personnelles, mais aussi sociales et collectives (Ndobo, 2010).

Ces réponses font mention de caractéristiques et situations personnelles : âge, sexe, qualités ou défauts, niveau scolaire, école fréquentée, difficultés ou ambitions scolaires, etc. Comme dans d'autres recherches (Kanouté et al., 2016), la dimension individuelle et personnelle de l'identité dans ces réponses renvoie souvent à une étape affirmée du développement identitaire que les adultes (parents et membres du personnel scolaire) qui les accompagnent ne doivent pas perdre de vue.

Je suis une fille. J'aime la musique, les vêtements et les bijoux. Je suis sociable, optimiste, autonome (J7, 1^{re} secondaire).

J'ai 15 ans. Je suis perfectionniste. J'aime ce qui est artistique et je dessine durant mon temps libre (J8, 4^e secondaire).

Si certains jeunes mettent en avant leurs caractéristiques personnelles, physiques ou psychologiques, d'autres accordent une place significative à la dimension sociale, collective, notamment à l'identité ethnoculturelle et au pays d'origine de la famille : *je suis arabe, je suis marocain, je viens de l'Algérie*. D'ailleurs, l'analyse du corpus révèle que l'identité d'origine semble prendre une part importante dans la déclinaison identitaire chez quasiment la moitié des élèves rencontrés, issu.e.s davantage de la première génération, comme l'élève J13 : «Je suis juste Burkinabè même si j'ai déjà la citoyenneté canadienne, je me considère uniquement burkinabè». Pour ce qui est des élèves de deuxième génération, ils et elles ont tendance à se définir en se référant à «des formes synthétiques interculturelles» (Amin et Vinet, 2014, p. 230), articulant leur appartenance à la fois au pays d'origine ainsi qu'au pays d'adoption : «personnellement, je me considère comme algérien, mais canadien aussi. Mes parents sont Algériens et moi je suis né au Canada» (J6, 2^e secondaire).

Un des critères de recrutement des participants est l'auto-identification comme musulman.e. Il n'est donc pas surprenant que les jeunes y réfèrent dans leurs réponses. Cependant, il nous semble important de révéler l'importance de cette identification dans les tableaux identitaires. En effet, ces jeunes dégagent une certaine appropriation de marqueurs relatifs à la religion musulmane ainsi qu'une grande fierté. La plupart ont parlé de la fréquentation quasi régulière de la mosquée pour prier, apprendre davantage sur leur religion, assister à des activités culturelles ou religieuses ou tout simplement pour côtoyer et socialiser avec des jeunes qui partagent la même langue maternelle ou religion.

En général, peu importe leur pays d'origine ou leur génération, les récits des jeunes révèlent une forte empreinte identitaire de l'appartenance ethnoculturelle et de la religion musulmane. Il faudrait faire attention à ne pas délégitimer ce besoin d'identification des jeunes à des dimensions sociales et collectives. Ces dernières, dans leur diversité et en lien avec des groupes sociaux de référence, font partie des «cadres d'identification» (Ndobu, 2010, p. 18). Nous terminons cette section par une citation qui donne sens au contenu des tableaux identitaires brossés à partir de la réponse des jeunes à la question *Qui es-tu ?* Selon Tap (1988), l'identité peut être définie ainsi : «Ce par quoi je me sens exister en tant que personne et en tant que personnage social (...) Ce par quoi je me définis et me connais, me sens accepté et reconnu, ou rejeté et méconnu par autrui, par mes groupes ou ma culture d'appartenance» (p. 69).

Le sens de la réussite à l'école

Le premier point que nous souhaitons souligner ici concerne l'aisance de la moitié des jeunes rencontrés à raconter leur expérience socioscolaire, de manière assez chronologique et en retraçant les différentes étapes importantes. Leurs récits révèlent une démarche stratégique à user de tous les moyens possibles pour réussir à l'école. Selon Archambault et *al.* (2019), la réussite scolaire est d'abord un projet personnel où la projection dans l'avenir représente un facteur déterminant favorisant la motivation et la persévérance des élèves. Pour les jeunes rencontrés, la projection dans l'avenir est mise en exergue comme si la réussite, à toutes les étapes du parcours scolaire, servirait à parer les contrecoups de situations hostiles qu'ils pourraient vivre, liées à leur condition de personnes appartenant à des groupes minoritaires, comme l'illustrent ces extraits :

Quand je pense à la réussite, je pense, du primaire jusqu'à la fin de mon cheminement. J'imagine déjà mes réussites au cégep et à l'université. Pour moi, il ne suffit pas de réussir une année, mais réussir mon projet de vie. Moi, je veux devenir avocate ou psychologue ; atteindre cet objectif passe par l'école (J17, 6^e primaire).

Outre les notes, j'accorde beaucoup d'importance à l'apprentissage. Je développe cette stratégie pour pouvoir accéder au meilleur cégep et être choisi dans le meilleur programme à l'université plus tard (J8, 4^e secondaire).

Pour ces élèves, la réussite est appréhendée non seulement comme un objectif à atteindre, mais aussi vue comme une situation génératrice d'effets positifs sur le bien-être, comme la fierté et le sentiment d'accomplissement de soi. Dans cette lignée, Bernard et Arapi (2023) soutiennent que l'élève entre dans une approche consciente d'apprentissages lorsqu'il arrive à bien situer son objectif personnel dans l'avenir. Tel qu'il ressort des récits de jeunes, nous pouvons dire que le sens de la réussite englobe à la fois les dimensions scolaire et éducative.

En bref, la réussite scolaire est appréhendée par ces jeunes comme le résultat d'un processus, initié du désir de concrétiser ses propres rêves ou ceux des parents ayant souvent consenti à d'importants sacrifices. Cette vision, qui imbrique projet scolaire de l'élève et projet migratoire familial, rentre souvent en dissonance avec la valorisation de l'école québécoise de la dimension intrinsèque de la motivation scolaire. Mais cette imbrication devrait être prise en compte par le personnel scolaire qui accompagne les jeunes issus de l'immigration.

LE FILET DE RÉSILIENCE AUTOUR DE L'EXPÉRIENCE SOCIOSCOLAIRE DE L'ÉLÈVE

Nos résultats soulignent l'influence de divers milieux (familial, scolaire ou communautaire) sur l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans. Autrement dit, les jeunes pointent diverses contributions qui soutiennent les différentes facettes de leur expérience socioscolaire. Ainsi, plusieurs élèves mentionnent l'impact positif de la mobilisation de leurs parents pour contrer les effets de diverses conjonctures (défis migratoires, rupture, deuils, etc.), susceptibles de perturber leur expérience socioscolaire. Comme l'ont souligné Beiser et Hou (2016), un processus migratoire difficile crée des traumatismes pouvant affecter le bien-être global des enfants de familles immigrantes. Souvent, le premier espace d'apaisement de l'enfant est la cellule familiale avant que le milieu scolaire et d'autres ressources ne prennent le relais pour accompagner l'élève.

Mes parents m'aident, m'encouragent, me poussent à continuer. Ils font plein de sacrifices. Ils m'ont beaucoup influencé. Ils continuent à le faire (J5, 4^e secondaire).

Comme les familles faisant partie de la catégorie « réussite comme promotion sociale » (Kanouté et al. 2008) qui ratissent très large sur le plan de recherche d'aide pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants, une adolescente a évoqué le côté proactif de sa mère quant à son encadrement scolaire :

Maman ne comprend pas le français. Elle peut pas m'aider directement, elle va m'aider autrement. Quand nous sommes arrivées, elle a demandé à un professeur de français de m'aider. Pour les maths et les sciences, elle va m'expliquer les notions en arabe et si elle ne comprend pas, on va consulter Alloprof ou YouTube (J16, 1^{re} secondaire).

Pour la majorité des jeunes, l'implication des parents se manifeste de diverses façons, à travers : un discours positif sur l'école et sur la réussite scolaire ; une communication constante concernant leur vie à l'école ; un soutien affectif soutenu ; un encadrement des travaux scolaires à la hauteur du capital humain des parents ; une surveillance de la fréquentation des pairs ; un environnement familial avec des règles éducatives claires ; une relation de proximité avec le milieu scolaire. Pour finir, malgré quelques frictions inhérentes à la relation parent-enfant concernant les cadres de socialisation, les propos de ces jeunes permettent d'expliquer le rôle considérable que jouent les parents dans leur expérience socioscolaire, qu'il s'agisse de promouvoir un discours qui vise la réussite d'une année scolaire ou d'un projet de vie, de fédérer les rêves des divers membres de la famille dans le cadre d'un projet migratoire familial réussi.

Les jeunes rencontrés soulignent aussi les efforts d'acteurs scolaires ayant contribué à la qualité de leur expérience socioscolaire :

Ma prof de français me dit : «au basket, quand t'as le ballon, tu réfléchis comment faire pour dribler ? Non, c'est automatique. C'est comme ça en lecture. Si tu lis beaucoup, tu vas avoir cet automatisme». Ce discours m'aide à surmonter les difficultés, à me surpasser (J13, 5^e secondaire).

Ainsi, les jeunes nous ont raconté la contribution particulière à leur expérience socioscolaire de membres du personnel enseignant, d'une manière à la fois encadrante et stimulante. Ce faisant, ces jeunes nous ramènent aux caractéristiques d'une relation pédagogique féconde : qui aide l'élève à grandir (Gohier et *al.*, 2001) ; qui est une situation humaine (vanZanten, 2008) ; qui relève d'une démarche éthique pour promouvoir à la fois l'apprentissage de l'élève et le développement professionnel du personnel enseignant (Urbain, 2015).

D'autres jeunes parlent de la contribution du milieu communautaire à leur résilience. Ce dernier, sous la forme d'une ressource importante visant à consolider les connaissances scolaires ou d'un espace de socialisation et de rencontres pour mieux apprivoiser la société d'accueil, renvoie à divers contextes : maison de jeunes, organisme communautaire, bibliothèque, parc, etc. Questionnés sur les motivations qui les poussent à se joindre aux différentes activités (artistiques, sportives, camps de jour, aide aux devoirs, etc.), proposées par les organismes communautaires situés dans leur quartier, certains jeunes ont souligné la plus-value de ces activités à leur expérience socioscolaire :

Au début, je fréquentais la maison des jeunes qui était proche de notre maison. Il y avait une intervenante qui m'a aidé en m'expliquant ce que je dois faire, ce que je dois éviter et surtout elle me motivait pour que je travaille plus. Elle me disait « le Canada est un pays d'études et pour avoir un meilleur avenir, il faut avoir un bon diplôme ». Ces propos raisonnent toujours dans ma tête (J13, 5^e secondaire).

L'élève est susceptible de fréquenter des espaces dans sa communauté, autres que sa famille ou l'école. D'où la nécessité de coconstruire un filet de résilience autour de lui pour une expérience socioscolaire de qualité (Rahm et *al.*, 2022). Dans le cas des jeunes appartenant à des minorités ou issus de l'immigration, ce filet est particulièrement important pour atténuer les contrecoups des dynamiques d'acculturation des familles (Kanouté, 2018). En somme, les résultats de la recherche doctorale illustrent l'influence de divers milieux (familial, scolaire ou communautaire) sur l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans. Cependant, bien que les récits de nombreux jeunes reflètent une expérience socioscolaire particulièrement positive, notre analyse a retracé des parcours marqués par certaines vulnérabilités.

Des vulnérabilités à surveiller

L'analyse de certains récits a révélé des éléments de vulnérabilités influençant négativement l'expérience socioscolaire de quelques jeunes. Plus spécifiquement, les expériences traumatisantes liées à la guerre et aux déplacements peuvent exercer une influence significative sur l'expérience socioscolaire de certains jeunes réfugiés dans leur terre d'accueil. L'entretien avec un jeune réfugié syrien nous renseigne davantage sur le vécu traumatisant et les difficultés d'adaptation qu'il éprouve depuis son arrivée trois ans plus tôt. Lorsque nous invitons ce jeune de 12 ans à nous parler de son parcours scolaire, il répond brièvement en évoquant principalement les événements traumatiques vécus en Syrie. Il parlait en murmurant avec des phrases incomplètes qui en disent long sur les expériences traumatisantes qu'il a vécues. Le jeune a évoqué ses multiples cauchemars et ses réveils en sursaut la nuit, qui perdurent.

En effet, l'impact des traumatismes chez les individus, particulièrement chez les jeunes, a été documenté par plusieurs auteur.e.s (Beiser et Hou, 2016 ; Papazian-Zohrabian et *al.*, 2018). En raison d'un parcours migratoire hostile, les jeunes réfugiés sont susceptibles de vivre des traumatismes qui peuvent entraîner un trouble de stress posttraumatique dont les conséquences sont multiples (Papazian-Zohrabian et *al.*, 2018). Ces événements traumatiques peuvent aussi avoir un impact significatif sur leur capacité d'adaptation ainsi que sur leur expérience socioscolaire dans leur nouvel environnement. Selon Papazian-Zohrabian et *al.* (2018), certains jeunes peuvent éprouver des difficultés d'apprentissage ou présenter des difficultés de comportement, comme l'agitation, la méfiance envers les autres, l'agressivité ou le repli sur soi. Ainsi, même si les jeunes réfugiés ayant vécu la même situation ne sont pas nécessairement traumatisés de la même manière et avec la même intensité (Papazian-Zohrabian et *al.*, 2018), il est important que les acteurs scolaires prêtent attention à cette catégorie souvent dissoute dans celles plus larges « d'élèves issus de l'immigration ».

Dans le registre des vulnérabilités, nous constatons une interaction entre diverses caractéristiques liées à l'environnement familial qui exerce une influence négative sur l'expérience socioscolaire de certains jeunes. Globalement, bien qu'un discours familial positif sur l'école axé sur la réussite scolaire soit présent dans les récits des 17 jeunes, on retrouve une mobilisation parentale moins constante dans quelques-uns :

J'aimerais que maman soit plus impliquée dans ma vie. Pour qu'elle sache des choses qui me concernent [...]. Elle me demande de travailler et c'est pas suffisant. Elle va jamais s'asseoir à mes côtés pour m'aider (J12, 2^e secondaire).

À travers le discours des adolescentes 11 et 12, on décèle que le contexte familial semble manquer de constance en termes d'encadrement et se vit sur une toile de fond marquée par une superposition de plusieurs autres facteurs d'influence (difficultés liées à l'adolescence ; déstabilisation suite à l'immigration ; disponibilité moindre de la mère ; plusieurs changements d'école impliquant l'apprentissage d'une nouvelle langue, etc.). L'imbrication de ces différentes conjonctures serait à l'origine de problèmes émotionnels, scolaires, comportementaux ou d'adaptation affectant ces jeunes.

L'impact de la défavorisation socioéconomique sur l'expérience socioscolaire des enfants ressort aussi comme facteur de vulnérabilité :

Moi, j'ai des difficultés en français et en Maths et j'aimerais ça avoir un tuteur pour m'aider, mais on n'a pas d'argent, malheureusement (J10, 4^e primaire).

En effet, Misiorowska et ses collaborateurs (2019) ont souligné que la vulnérabilité sociale et économique serait une source d'instabilité au sein de la famille et affecterait sa la situation socioscolaire des enfants. D'ailleurs, Millet et Thin (2012) ont documenté les effets des conditions socioéconomiques précaires sur le rythme familial et sur la scolarité des jeunes. Selon ces auteurs, les conditions de vie précaires amplifient les difficultés sociales et comportementales et augmentent les risques d'échec ou de décrochage scolaires. Dans ce contexte, les jeunes peinent à (ré)concilier les attentes scolaires et familiales, ce qui pourrait les éloigner des obligations qui articulent les activités scolaires, en relation avec les apprentissages, particulièrement (Millet et Thin, 2012).

D'autres jeunes se sont prononcés quant à l'effet de leur appartenance à une minorité racisée sur leur expérience socioscolaire dans le sens où ces élèves doivent gérer les défis d'ordre scolaire, comme chaque jeune de leur âge, en plus de faire face à des évènements discriminatoires. Selon Ndobu (2010), la discrimination est un passage à l'acte dans la continuité d'un stéréotype, d'un préjugé ou d'un contexte raciste ; elle relève ainsi d'un traitement injuste que l'on fait subir à une personne en raison d'une identité sociale ou collective, assignée ou revendiquée. Les évènements discriminatoires mentionnés par les jeunes surviennent dans divers contextes (autobus, espaces scolaires ou réseaux sociaux) et en interaction avec d'autres élèves ou des membres du personnel enseignant. Les jeunes abordent aussi les situations discriminatoires qui affectent leur famille dans le cadre des relations avec l'école. Le récit du jeune J5 est emblématique de l'exclusion et du harcèlement subis parce qu'il est musulman, donc d'une certaine islamophobie.

J'ai vécu plusieurs situations discriminatoires. Quand je passe dans les corridors à l'école, il y en a qui disent *Allah Akbar* et tombent par terre. Après les attentats terroristes en France, quelques élèves ont pris le journal et ont collé ma photo sur la page qui parle de l'évènement et l'ont collé partout à l'école. D'autres se sont inspirés de ça en publiant une vidéo sur YouTube en la partageant entre camarades en mentionnant mon nom et ma photo.

À l'école, un professeur a changé drastiquement après la rencontre des parents. Avant, il savait pas que j'étais musulman. Lorsqu'il l'a su, il est devenu plus agressif (...). Je remarque un changement de comportement de plusieurs enseignants après la rencontre des parents lorsqu'ils voient maman porter le voile (J5, 4^e secondaire).

Nous avons rencontré des jeunes au profil diversifié. Le témoignage de J2 soulève un enjeu d'intersectionnalité dans la manière d'être confronté à de la discrimination, comme le fait d'être musulman et Noir : «l'année dernière, il y avait moi puis deux amies.

Ma prof nous a dit : "Ah, je suis tannée de voir les mêmes types de la même couleur dans ce coin". Puis, mon amie a commencé à pleurer; elle était vraiment blessée» (J12, 2^e secondaire).

Deux élèves noirs dénoncent aussi les préjugés des enseignants ou d'autres professionnels scolaires aux yeux de qui être un *Noir* équivaut à *être violent* et contestent la sévérité du personnel scolaire et l'iniquité des conséquences qui leur sont destinées, comparativement aux autres élèves, «les non-immigrés ou les Blancs».

En fait, le récit de plusieurs jeunes dévoile plusieurs situations marquées par des mécanismes d'exclusion sociale, c'est-à-dire de «divers processus de traitement de la différence (advenant consciemment ou inconsciemment, de manière naïve ou maligne» (Bourque, 2000, p. 86). Les récits des jeunes rendent compte de ces mécanismes dans des formes directes ou indirectes. Il semble que la présence de certains marqueurs identitaires (voile, patronyme, couleur de peau, langue) renforcerait la discrimination à leurs égards. Toutefois, lorsque combinés ensemble, cette discrimination devient dès lors plus aigüe.

CONCLUSION

Les résultats de cette recherche illustrent quelques enjeux et défis entourant l'expérience socioscolaire de jeunes musulman.e.s. Ainsi, nos données révèlent la forte empreinte des marqueurs identitaires d'origine (ethniques, culturels ou religieux) lorsque les jeunes se présentent, et ce, peu importe leur pays d'origine ou qu'ils soient immigrant.e.s de première ou de deuxième génération. Selon Amin, Poussin et Martinez (2008), la prévalence de l'auto-identification ethnoculturelle repose sur une affirmation identitaire positive, mais elle est aussi influencée par la nature des rapports intergroupes et le sentiment d'exclusion que peuvent ressentir les élèves issus de l'immigration.

Nos résultats soulèvent aussi la place significative qu'occupent les parents dans le parcours scolaire des jeunes et mettent en exergue l'influence de l'environnement scolaire sur leur expérience socioscolaire. Ainsi, nos résultats confortent l'idée selon laquelle l'école et ses protagonistes participent à la qualité de l'expérience socioscolaire de jeunes musulmans. D'ailleurs, cette étude soulève la pertinence de mieux informer le personnel scolaire sur les enjeux et les défis liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse en milieu scolaire. Dans ce sens, nos résultats nous mènent à rappeler l'importance de la réflexivité et de la décentration socioculturelle chez le personnel scolaire afin de mieux déchiffrer certaines pratiques déployées par la population musulmane et de porter moins de jugements à leurs égards. Une fois de plus, cette étude soulève la nécessité de proposer des formations continues pour le personnel scolaire qui œuvre dans un contexte marqué par la diversité. Ces espaces de formations, ancrés dans la réalité des milieux et les besoins changeants du public scolaire, permettront de favoriser le développement d'une atmosphère bienveillante, pour mieux soutenir l'expérience socioscolaire de tous jeunes. Notre étude souligne aussi la contribution considérable des organismes communautaires à l'épanouissement et au bien-être des jeunes musulmans. Il semble que nos résultats confirment, encore une fois, l'importance de la création d'une synergie-école-communauté susceptible de favoriser une meilleure expérience socioscolaire pour les jeunes (Kanouté et al., 2016).

En définitive, bien que les résultats de notre recherche ne puissent pas être généralisés à tous les contextes, nous estimons que ce projet aura, somme toute, permis une description pertinente quant à l'expérience d'élèves immigré.e.s musulman.e.s dans le milieu scolaire québécois. Finalement, nous nous rangeons aux côtés de plusieurs auteur.e.s qui soulignent la pertinence de poursuivre la réflexion quant aux enjeux de socialisation et de scolarisation dans les communautés musulmanes. Des réflexions entourant les dispositions à prendre en considération afin de pouvoir rendre effective l'égalité des chances de réussite pour tous les élèves et de consolider le « vivre-ensemble ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amin, A. et Vinet, É. (2014). Auto-catégorisation ethnique, attitudes d'acculturation et représentations sociales chez les jeunes Français issus de l'immigration. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 226
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M. C. et Mc Andrew, 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.
- Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes Québécois issus de l'immigration : un diagnostic*. Rapport de recherche de la Fondation Lucie et André Chagnon. Fondation Lucie et André Chagnon.
- Bakhshaei, M. (2016). Synthèse : le rôle de l'enseignant, de la famille et de la communauté pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Dans M. Potvin, Magnon, M.-O. et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*. Théorie et pratique (p. 253-260). Québec, Canada : Fides
- Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38.
- Beiser, M. et Hou, F. (2016). Mental health effects of premigration trauma and postmigration discrimination on refugee youth in Canada. *The Journal of nervous and mental disease*, 204(6), 464-470.
- Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagné, M.-E. et Bellefleur, D. (2022). Favoriser le *menuinniun* : la voix des élèves innus sur l'identité et la réussite éducative à l'école québécoise. *Enfance en difficulté*, 9, 33–55.
- Bernard, M.-C. et Arapi, E. (2023). Récits de vie en formation et en recherche : approches et savoirs liés à la réussite éducative. Livres en ligne du CRIRES.
- Bourque, G. (2000). Entre nations et société. Dans M. Venne, (dir.). *Penser la nation québécoise*. Montréal : Collection Débats
- Bruno, F., Félix, C. et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, (1), 246-271
- Chaxel, S., Fiorelli, C. et Moity-Maïzi, P. (2014). Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action. *Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, 17
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : Inscriptions au 8 novembre 2019*.

Rapport rédigé par Jean-Philippe Lahaie. Montréal : CGTSIM.

Communauté métropolitaine de Montréal (CMM) (2019). *L'immigration internationale : principal facteur d'accroissement démographique dans le grand Montréal*. Repéré du site :

https://cmm.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/38_Perspective.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (2016). Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative : cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes. Québec : Le Conseil

Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative* (p. 197-215), Actes de colloque du 10e Symposium québécois de Recherche sur la famille, Québec : PUQ.

Frame, A. (2013). Communication et interculturalité. Cultures et interactions interpersonnelles. Paris: Hermès Lavoisier

Gherardi, S. (2017). Le fait religieux en entreprise, un fait social total. *Études*, (12), 75-86

Gohier, C., M. Anadon, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, no 1, 3-32.

Kanouté, F. (2018). Parcours d'intervenants communautaires. Dans F. Kanouté et J. Charette (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois. Pratiquer le vivre-ensemble* (pp. 163-176). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13–25.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2010, printemps). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités*. 7, 143-150.

Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265– 289.

Lamothe-Lachaine, A. (2017). Récits numériques de jeunes ayant vécu l'exil. Identité, école et migration. *Diversité urbaine*, 17, 95–112.

Magnan, M.-O., Pilote, A. et Vidal, M. (2014). L'engagement scolaire vu sous l'angle de la sociologie de l'éducation : une approche compréhensive et critique centrée sur le discours des jeunes. Dans A. Pilote (dir.), *Francophones et citoyens du monde : éducation, identité, et*

- engagement*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mc Andrew, M. (2010). The Muslim community and education in Quebec : Controversies and mutual adaptation. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 11(1), 41-58.
- Millet, M. et Thin, D. (2012). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université : Traduction de la 2e édition américaine
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. Repéré du site :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Misiorowska, M., Potvin, M. et Arcand, S. (2019). Immigrants qualifiés cherchent qualification : La formation professionnelle et l'intégration au marché de l'emploi. *Canadian Journal of Education*, 42(1).
- Mucchielli, A. (2009). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris, France : Armand Colin.
- Ndobo, A. (2010). *Les nouveaux visages de la discrimination*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité. *Revue québécoise de psychologie*, 34(2), 83-100
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri-et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 101-116.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.

Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A. et Deshaies, S. (2010). L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisées de Montréal. Montréal : CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent. Repéré du site :

https://centreinteractions.ca/fileadmin/csss_bcsl/Menu_du_haut/Publications/Enseignement_et_recherche/Recherche/Rapports_recherche/Potvin_et_coll_Experience_Jeunes_BC_rapport_2010.pdf

Rahm, J. et Lamothe-Lachaine, A. (2016). L'apprentissage et le développement de soi par divers espaces éducatifs : un regard sur l'enjeu des programmes parascolaires et communautaires en contexte pluriethnique. Dans M. Potvin, M.-O. Magnon et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 241-252). Québec, Canada : Fides.

Rahm, J., Tremblay-Gagnon, D., Touioui, F., Fahrni, L. (2022) « Sortir du cadre » : Les formes multiples des relations éducatives et de participation grâce aux alliances écoles-familles-organisme communautaire, une étude de cas. *Revue Internationale de CRIRES : Innover dans les traditions de Vygotsky, Vol 6(1)*.

Rahm, J., Malo, A. et Lepage, M. (2016). Youth-voice driven after-school science clubs: A tool to develop new alliances in ethnically diverse communities in support of transformative learning for preservice teachers and youth. *Alterstice*, 6(1), 39-52.

Statistique Canada (2018, 14 février). *Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016*. Repéré du site : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/imm/index-fra.cfm>

Tap, P. (1988). *La société Pygmalion, intégration sociale et socialisation de la personne*. Paris : Dunod.

Thésée, G. et Carr, P. (2016). Les mots pour le dire : acculturation ou racialisation ? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'expérience scolaire des jeunes NoirEs du Canada en contextes francophones. *Comparative and International Education*, 45(1).

Urbain, R. (2015). *Du bon usage de la relation pédagogique. La démarche éthique au cœur de l'acte pédagogique*. Paris: Les Imprimés Éditeur.

Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales-5^e éd.* Armand Colin.

Van-Zanten, A. (2008) (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Van-Zanten, A. (2015). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*. Paris, France : Presses universitaires de France.