

Résilience des élèves en classe d'accueil : perception des enseignants au primaire

ANNE-SOPHIE DORION, ZINEB SQUALLI, JESSICA LALANDE, SABRINA ASSELIN, MARIELLE HAJJAR, & GUADALUPE PUENTES-NEUMAN
Université de Sherbrooke

Le nombre d'élèves immigrants et réfugiés augmente considérablement dans les écoles québécoises. En raison du parcours migratoire, ces élèves cumulent des facteurs de risque qui menacent ainsi leur développement. En utilisant le modèle écologique de Bronfenbrenner, cette étude qualitative dresse un portrait de la perception des enseignants sur la résilience des élèves en classes d'accueil au primaire. Elle outille les enseignants et soutient leur rôle auprès de ces élèves, favorisant leur intégration en réduisant leurs facteurs de risque. Une analyse thématique de 4 entretiens individuels semi-structurés effectués auprès d'enseignants de classes d'accueil a relevé 11 thèmes. Ceux-ci rendent notamment compte de l'importance de l'ontosystème et du mésosystème *famille-école* (correspondant aux relations parents-enseignant). De plus, le microsystème *école* apparaît saillant, surtout en ce qui concerne les stratégies utilisées en classe (socioaffectives, pédagogiques et intégratives). Afin de soutenir ces stratégies, cette étude suggère d'instaurer des changements organisationnels scolaires.

Mots-clés : modèle écologique, résilience, enfants immigrants et réfugiés, enseignants, classes d'accueil

The number of immigrant and refugee students has drastically increased in Quebec schools. Because of this migratory path, these students are subject to more risk factors that undermine their development. Through Bronfenbrenner's ecological model, this qualitative study outlines the teachers' perception of the resilience of students in welcoming classes in primary school. This research empowers teachers and supports their role with these students, which could promote their integration by reducing the risks factors. A thematic analysis of 4 individual semi-structured interviews with teachers in welcoming classes has revealed 11 themes. These notably outline the importance of the *family-school* ontosystem and mesosystem (represented by the parent-teacher relationship). In addition, the *school* microsystem is highlighted, especially when it comes to the strategies used in class (socioaffective, educational, and integrational). To support these strategies, this study suggests introducing changes in schools' organization.

Keywords: ecological model, resilience, immigrant and refugee children, teachers, welcoming classes

En 2017, environ 52 400 personnes ont immigré au Québec (Institut de la statistique du Québec, 2018; Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2018). Au cours de la même année, 22 % des immigrants au Québec étaient âgés de 14 ans ou moins (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2018). Ces enfants doivent être scolarisés jusqu'à l'âge de 16 ans minimalement (Gouvernement du Québec, 2018). La quasi-totalité d'entre eux reçoit une éducation francophone, conformément à la Charte de la langue française (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2014). Afin de faciliter l'intégration linguistique, scolaire et sociale de ces nouveaux élèves, le gouvernement offre des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue (MÉLS,

2014). Ces classes d'accueil permettent principalement aux élèves d'apprendre le français et de réviser des notions scolaires (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008).

Le processus migratoire présente plusieurs défis pour les élèves concernés, ce qui nuit potentiellement à leur intégration. Par exemple, ces élèves peuvent vivre d'importants deuils en quittant leur pays d'origine (Katsiaficas, Suárez-Orozco, Sirin, & Gupta, 2013; Papazian-Zohrabian, 2013; Suárez-Orozco, Todorova, & Louie, 2002) ainsi qu'un stress d'acculturation, des symptômes internalisés et une baisse de l'estime de soi (Katsiaficas et al., 2013; Kirmayer et al., 2011). En effet, l'arrivée dans une nouvelle culture demande une période importante d'apprentissage des valeurs et des comportements appropriés dans les différentes situations sociales (Kagawa-Singer & Chung, 1994). De plus, les élèves immigrants doivent ajuster leur identité culturelle, ce qui peut occasionner de nombreux conflits, notamment avec leurs parents (Kirmayer et al., 2011). Ceci est particulièrement marquant chez les enfants

Les auteures tiennent à remercier Benoît Côté et François Courcy pour leur soutien. Elles remercient également l'équipe du JIRIRI pour leurs commentaires pertinents à l'amélioration du manuscrit. Merci d'adresser toute correspondance concernant cet article à Anne-Sophie Dorion (courriel : anne-sophie.dorion@usherbrooke.ca).

réfugiés qui auraient davantage de difficultés associées à leur santé mentale, en comparaison aux enfants natifs du pays d'accueil (Hjern, Angel, & Jeppson, 1998). En effet, ils souffriraient davantage de dépression et vivraient plus de détresse psychologique (Kirmayer et al., 2011). En dépit de tous les facteurs de risque auxquels ils font face, bon nombre d'élèves issus de l'immigration réussissent à bien s'adapter (Rousseau, Drapeau, & Rahimi, 2003). Ce phénomène d'adaptation est identifié comme étant la résilience. Par conséquent, la présente étude vise à identifier et à comprendre les facteurs influençant la résilience des élèves immigrants et réfugiés en classe d'accueil au primaire. La compréhension des facteurs de la résilience favoriserait l'intégration des jeunes en classe d'accueil au Québec tout en diminuant les facteurs de risque inhérents à leur réalité. De plus, les résultats de l'étude permettraient de mieux outiller les enseignants en tant qu'acteurs à la résilience.

Modèle écologique de la résilience

Aburn, Gott et Hoare (2016) soulèvent qu'il n'existe pas de consensus dans les écrits scientifiques sur une définition universelle de la résilience. Néanmoins, ils relèvent certains thèmes récurrents liés à la résilience, tels qu'une bonne santé mentale et une capacité à s'adapter ou à surmonter l'adversité (Bonanno, 2004; Edward, Welch, & Chater, 2009; Kumpfer, 1999; Luthar & Cicchetti, 2000; Rogerson & Emes, 2008; Rutter, 1987). Ainsi, pour faire référence à la résilience, il est nécessaire qu'il y ait la présence d'une adversité à surmonter ainsi qu'une adaptation ou un développement adéquat à l'égard de celle-ci (Luthar & Cicchetti, 2000; Masten & Powell, 2003; Windle, 2011). L'adversité « englobe généralement les conditions de vie négatives qui sont associées statistiquement à des difficultés d'adaptation » (Luthar & Cicchetti, 2000, p. 858). La violence familiale, l'intimidation et les conflits politiques sont des exemples de situations d'exposition à l'adversité (Ungar, 2015). Cette adversité peut se situer sur un continuum selon le degré de sévérité et de chronicité (Pine, Costello, & Masten, 2005; Ungar, 2015).

Les différents modèles et les différentes définitions de la résilience ont évolué vers une approche plus dynamique (Masten, 2011; Sapienza & Masten, 2011). Les théoriciens des premiers modèles la conceptualisaient comme une absence de psychopathologie et tentaient d'identifier les caractéristiques distinctives propres aux individus réussissant à surmonter l'adversité (Masten, 2011; Richardson, 2002; Sapienza & Masten, 2011). Toutefois, de nombreuses recherches montrent la présence d'une influence mutuelle entre les individus et les déterminants sociaux et culturels (Afifi, Merrill,

& Davis, 2016; Lee & Stewart, 2013). La conception actuelle de la résilience est axée sur les processus d'interaction entre les différents niveaux du système de l'individu qui influencent son développement, tant sur les plans génétique, neuronal, comportemental que social. Cette approche intégrative et multidisciplinaire s'intéresse davantage aux rôles de la culture et du contexte (Masten, 2011; Sapienza & Masten, 2011; Ungar, 2015).

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), considérant les interactions réciproques entre l'individu et son environnement, s'inscrit d'ailleurs dans cette perspective intégrative. La force de ce modèle est de mettre en évidence l'existence de différents systèmes contribuant au développement de l'individu : ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Spécifiquement, l'ontosystème regroupe les caractéristiques extérieures et visibles par les autres (p. ex., sexe, apparence physique), les dispositions personnelles (p. ex., curiosité, ouverture aux autres) et les ressources personnelles (p. ex., habiletés, expériences, talents). Le microsystème, quant à lui, réfère aux activités, aux rôles spécifiques ainsi qu'aux liens interpersonnels propres à un environnement fréquenté par l'individu. Par exemple, pour l'enfant, l'école et la famille sont des microsystèmes. Le mésosystème, quant à lui, relève de la relation entre deux ou plusieurs microsystèmes de l'individu. Pour l'enfant, les contacts entre son école et sa famille constituent un mésosystème (p. ex., rencontres parents-enseignant). L'exosystème, tel que la commission scolaire, représente un environnement de l'individu qui l'influence sans qu'il ne puisse l'influencer en retour. Le macrosystème relève des croyances, des idéologies et du contexte culturel général où se trouve l'individu et qui influence ses différents systèmes (Bronfenbrenner, 1979). Par exemple, dans le contexte culturel québécois, l'éducation et la maîtrise de la langue française sont valorisées (MÉLS, 2014). Finalement, le chronosystème réfère à la période temporelle du contexte de vie de l'individu, incluant son stade de développement et les transitions de vie comme l'immigration (Bronfenbrenner, 1986). Ce modèle tient compte de la complexité de l'environnement de l'individu, ce qui peut entraîner une difficulté méthodologique. En effet, effectuer une collecte de données auprès de tous les systèmes d'un individu demanderait beaucoup de ressources.

S'inspirant du modèle de Bronfenbrenner, des travaux menés par Ungar (2011, 2015, 2013) en collaboration avec Ghazinour et Richter indiquent que la résilience dépendrait, d'une part, de la capacité de

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

l'enfant et de l'environnement social et physique à faciliter une adaptation adéquate au contexte culturel. D'autre part, la résilience dépendrait de la qualité des interactions entre l'enfant et les différents systèmes qui l'entourent. Ainsi, l'enfant et son environnement doivent être analysés de façon simultanée, puisqu'ils ont tous les deux un rôle à jouer dans la résilience (Kumpfer, 1999; Ungar, 2011). Tout comme l'individu qui évolue au cours de son développement, l'environnement est complexe et changeant. En cela, la résilience ne constitue pas un processus linéaire (Ungar, 2011). Ce modèle rend toutefois difficile la quantification de certaines composantes (p. ex., la capacité à faciliter la résilience), de sorte qu'il est plus complexe d'utiliser des méthodes de recherche quantitatives. Ainsi, il rend la recherche qualitative plus appropriée.

Sujette aux changements, la résilience peut évoluer au contact d'un certain nombre de facteurs de protection. Garmezy (1985) a d'ailleurs classifié ces facteurs de protection en trois grandes catégories : les attributs individuels, les caractéristiques familiales et les systèmes soutenant à l'extérieur de la famille. Ces systèmes de soutien sont des microsystèmes qui offrent les ressources dont a besoin l'enfant et qui l'encouragent à les utiliser. Ces microsystèmes peuvent ainsi favoriser sa résilience (Ungar, 2015). Par exemple, les écoles où l'environnement est sécuritaire, respectueux, proactif, inclusif et faisant la promotion de la santé favoriseraient la résilience (Benard, 1999; Cefai, 2004). Des mésosystèmes qui impliquent notamment la relation entre l'école et d'autres microsystèmes sont associés à la résilience (Ungar et al., 2013). L'importance du mésosystème a également été soulevée par plusieurs auteurs. Ils relèvent, entre autres, que la collaboration entre l'école et la famille est liée à un meilleur succès académique chez les enfants faisant partie de minorités ethniques défavorisées (DeCuir-Gunby, Martin, & Copper, 2012; Kuperminc, Darnell, & Alvarez-Jimenez, 2008; Velsor & Orozco, 2007). Toutefois, la réussite académique, bien qu'elle puisse être un facteur de protection, ne garantirait pas le bien-être des élèves immigrants et réfugiés (Archambault, Janosz, Dupéré, Brault, & McAndrew, 2017; Mosselson, 2002). Malgré une bonne performance, ils peuvent potentiellement vivre avec des difficultés sur les plans psychologique et social (Anaut, 2007; Mosselson, 2002).

La résilience en contexte scolaire

La majorité des études sur la résilience se sont intéressées aux microsystèmes et non aux mésosystèmes (Ungar et al., 2013). Ainsi, le microsystème de l'école agirait en tant que facteur de protection pouvant faciliter le développement de la

résilience chez les élèves (Anaut, 2006, 2007; Pianta & Walsh, 1998). D'ailleurs, Lee et Stewart (2013) affirment que les écoles primaires qui favorisent la résilience des élèves à un jeune âge pourraient avoir des impacts positifs notables sur le bien-être socioémotionnel et sur l'amélioration de la santé mentale de ces derniers, et ce, tout au long de leur vie. Les écoles soutiendraient le fonctionnement général des élèves en répondant à leurs besoins primaires, en développant des environnements d'apprentissage stimulants et axés sur la créativité et en offrant des activités parascolaires (Anaut, 2006; Benard, 1999; Theron, 2016).

Ainsi, l'expérience scolaire de l'enfant contribuerait à son développement socioémotionnel (Cefai, 2004). Kumpfer (1999) soulève d'ailleurs l'importance pour l'enfant de développer des liens d'attachement avec des individus prosociaux présents dans son environnement. Hamre et Pianta (2001) soutiennent également que les élèves qui réussissent à établir une relation peu conflictuelle et peu axée sur la dépendance avec leur enseignant présenteraient moins de problèmes de comportement dans le futur. L'élève qui considère avoir une relation forte avec son enseignant aurait une meilleure performance scolaire. D'ailleurs, dans une récente étude, les élèves ayant une relation positive et peu de conflits avec leur enseignant à l'âge de 6 et 7 ans avaient des scores plus élevés aux mesures de concept de soi et d'attitude favorable envers l'école à 8 et 9 ans (Wang, Hatzigianni, Shahaeian, Murray, & Harrisson, 2016). Or, ces conclusions n'adressent pas spécifiquement les élèves immigrants et réfugiés qui font face à de nombreux défis (p. ex., détresse psychologique, ajustement identitaire).

Interventions en milieu scolaire. Pour les enfants ayant vécu un traumatisme de guerre, Werner (2012) propose qu'ils tirent profit d'interventions en milieu scolaire faites par leur enseignant. Cette auteure suggère que ces interventions constitueraient une alternative peu coûteuse et réaliste à la thérapie. Un exemple du bienfait de ces interventions est illustré dans la recherche-intervention québécoise de Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya et Heusch (2005). L'étude s'est intéressée aux effets de l'implantation, au sein de classes d'accueil et de classes ordinaires, d'un programme axé sur la créativité. Ce programme visait à prévenir les problèmes comportementaux et émotionnels et à améliorer l'estime de soi d'immigrants ainsi que de réfugiés âgés de 7 à 13 ans. Il consistait, entre autres, à inventer des personnages fictifs ayant un parcours migratoire au moyen d'histoires écrites, orales ou illustrées. Les chercheurs ont rapporté une amélioration de l'estime de soi et des indices de santé affective chez les élèves ayant participé au programme

(Rousseau et al., 2005). De plus, la perception des enseignants à l'égard des élèves a changé positivement au cours du programme. Selon les chercheurs, en mettant l'accent sur les ressources et les compétences des enfants immigrants, les enseignants ont pu réaliser qu'ils étaient aptes à aborder le sujet de l'immigration, contrairement à leur perception initiale. Cette étude met de l'avant l'importance d'impliquer l'enseignant directement dans l'adaptation de l'élève ainsi que l'importance des perceptions et des attentes des enseignants au regard de la résilience des enfants en classe d'accueil (Rousseau et al., 2005). Ainsi, l'enseignant serait un acteur dans le processus de résilience des élèves en plus d'être un observateur.

Rôle des enseignants dans la résilience de leurs élèves. Afin de favoriser la résilience des élèves, les enseignants peuvent d'abord instaurer un climat chaleureux et respectueux dans la classe, échanger avec les élèves à propos de leurs réussites et de leurs compétences ainsi que les inciter à s'engager et à participer activement en classe. Finalement, ils ont la possibilité d'offrir un environnement d'apprentissage sécuritaire où les élèves peuvent recevoir de l'aide et un support socioaffectif (Acevedo & Hernandez-Wolfe, 2014; Benard, 1999; Kumpfer, 1999; Theron, 2016). Plus précisément, Werner (2012) propose que la prévisibilité de la routine et des règles de classe favorise le bien-être psychologique des enfants ayant vécu un traumatisme lié à la guerre. L'élève peut alors améliorer ses compétences académiques et créer des relations significatives avec les pairs ayant vécu un parcours similaire ainsi qu'avec l'enseignant. De plus, selon Pianta et Walsh (1998), pour favoriser la résilience, l'enseignant doit être en mesure d'observer les interactions relationnelles, de bien communiquer, d'offrir à l'élève l'opportunité de s'améliorer dans ses relations et de bien gérer les conflits. D'ailleurs, Brown et Chu (2012) ont conclu, dans leur étude, que les élèves percevaient moins de discrimination de leurs pairs lorsque l'enseignant ne tolérait pas les commentaires négatifs et les blagues sur l'ethnicité. Les auteurs rapportent également un lien entre la valorisation de la diversité et du multiculturalisme par les enseignants et une plus faible perception de discrimination de la part de la communauté d'accueil. Bien que plusieurs auteurs soutiennent que l'enseignant peut favoriser la résilience de l'élève, Theron (2016) rapporte que le travail des enseignants est souvent peu reconnu et peu soutenu par l'école. Or, l'implication des enseignants semble jouer un rôle important dans le processus de résilience des élèves.

Outre les interventions directes de l'enseignant, certaines de ses caractéristiques internes peuvent aussi favoriser la résilience de ses élèves. Dans l'étude colombienne d'Acevedo et Hernandez-Wolfe (2014), des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès

de 21 enseignants de classes particulières composées d'enfants exposés à des problématiques (p. ex., la pauvreté, la violence familiale) et où les contextes culturels et ethniques étaient diversifiés. Les résultats montrent que l'expérience personnelle antérieure de l'enseignant, parfois similaire à celle de ses élèves, lui fournit des outils pour les aider. De plus, la stabilité émotionnelle des enseignants et leurs interventions créatives leur permettent de créer un lien d'attachement sécurisé avec leurs élèves. Également, bien que les élèves provenaient souvent d'un milieu culturel diversifié, il est important de conduire une étude similaire afin de vérifier si les résultats obtenus par les enseignants de cette étude sont transférables à la réalité des élèves immigrants et réfugiés en classe d'accueil au Québec.

Ces enfants immigrants, réfugiés ou pas, font nécessairement face à l'adversité, ne serait-ce que par le contexte de transformation dans lequel ils se trouvent. Ils doivent effectivement s'adapter aux nouveautés, aux changements de mode de vie et aux pertes (Vatz Laaroussi, 2007). Ces élèves, en augmentation dans les écoles québécoises, sont une partie intégrante de notre société et représentent donc une partie de la relève québécoise. Il est donc crucial de s'attarder à leur santé psychologique. Toutefois, il y a un manque dans la littérature scientifique quant à résilience de ces enfants en contexte québécois. Effectivement, malgré les risques auxquels sont exposés ces élèves immigrants et réfugiés, peu d'études empiriques se sont intéressées aux classes d'accueil québécoises et aux facteurs de protection de la résilience de ces élèves. Pourtant le contexte scolaire semble jouer un rôle important dans leur résilience. Les programmes de promotion de la résilience dans les écoles restent exploratoires et leur efficacité auprès des élèves est difficile à évaluer (Anaut, 2006). Par ailleurs, plusieurs études s'intéressent à l'enseignant comme un témoin et non comme un acteur de la résilience des élèves sans considérer son influence sur celle-ci. L'enseignant, de par sa position parmi les différents systèmes de l'élève, offrirait une vision ainsi qu'un moyen d'intervention tant dans les microsystèmes (p. ex., école, communauté, famille) que dans le mésosystème famille-école. Ainsi, une recherche qualitative s'intéressant à l'apport de l'enseignant ainsi qu'aux autres facteurs de protection de la résilience des élèves immigrants et réfugiés pourrait contribuer à illustrer la réalité en classe d'accueil.

Objectifs

Ainsi, en prenant appui sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), l'objectif principal de l'étude est de brosser un portrait de la perception des enseignants quant à la résilience des élèves en classe

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

d'accueil au primaire au Québec. Plus précisément, à quels facteurs ces enseignants attribuent-ils la résilience de leurs élèves? De plus, comment ces enseignants, qui sont bien placés pour observer le microsystème et le mésosystème, décrivent-ils leur contribution à la résilience de leurs élèves? Ainsi, les propos des enseignants de classes d'accueil seront analysés selon une approche qualitative afin d'identifier les éléments propres à l'ontosystème, aux microsystèmes, aux mésosystèmes, à l'exosystème, au macrosystème et au chronosystème des élèves pouvant favoriser leur résilience. Afin d'atteindre cet objectif, nous réaliserons des entretiens individuels avec des enseignants de classes d'accueil.

La première hypothèse est que le microsystème de l'école, incluant les relations avec les personnes significatives du milieu (p. ex., enseignant, élèves de la classe d'accueil, élèves des classes ordinaires), sera identifié par les enseignants. Cette hypothèse s'appuie sur les études précédemment mentionnées portant sur le rôle bénéfique de l'école dans la résilience des enfants (Cefai, 2004; Lee & Stewart, 2013; Pianta & Walsh, 1998). La seconde hypothèse est qu'ils évoqueront l'importance du mésosystème famille-école, puisque les écrits théoriques suggèrent que les relations parents-enseignant favorisent la résilience chez les jeunes immigrants (Ungar et al., 2013).

Méthode

Participants et recrutement

Les participants de la présente étude sont des enseignantes de niveau primaire en classe d'accueil. Leur nombre d'années d'expérience d'enseignement en classe d'accueil varie de 7 à 18 ans pour une moyenne de 12 ans et demi. Deux enseignantes sur les quatre interviewées ont une formation en adaptation scolaire, alors qu'une autre a une formation en français langue seconde. Elles ont toutes vécu des expériences interculturelles variées, que ce soit dans leur famille, leur milieu de vie multiethnique, lors de voyages et de rencontres avec des immigrants ou en immigrant personnellement.

Elles ont été recrutées par courriel dans les régions de Montréal et de Sherbrooke et elles ont reçu une compensation financière pour leur participation. Dans le but de respecter des contraintes temporelles et de s'approcher de la saturation empirique, soit lorsque l'ajout d'entretiens n'apporte plus de nouvelles informations (Pires, 1997), un échantillon de cinq participantes était prévu. La méthode d'échantillonnage utilisée est l'échantillonnage de cas typiques, puisque les participantes sont assez représentatives de la population d'enseignants en classe d'accueil (Miles & Huberman, 2003). Pour participer à l'étude, les enseignantes devaient avoir

enseigné dans une classe d'accueil depuis au moins 3 ans pour leur permettre d'avoir été témoin de la résilience de plusieurs élèves différents et d'avoir développé plusieurs stratégies d'enseignement.

Collecte de données

Quatre entretiens individuels semi-structurés ont été réalisés. L'entretien individuel a permis de saisir la compréhension des participantes d'une expérience particulière afin de la rendre explicite et d'en apprendre davantage sur un phénomène (Baribeau & Royer, 2012; Van der Maren, 1996). Par ailleurs, les entretiens étaient individuels pour permettre aux enseignantes de s'exprimer sans être influencées par les autres. Les entretiens semi-structurés ont permis d'aborder des thèmes spécifiques qui sont apparus pertinents lors de la recension des écrits, tout en permettant l'exploration de thèmes saillants pour l'enseignante afin d'atteindre les objectifs de recherche (De Ketele & Roegiers, 2013; Lamoureux, 2006).

Déroulement. Les enseignantes de classes d'accueil ont été sollicitées parmi les régions sélectionnées. Les participantes ont choisi d'effectuer l'entretien sur leur lieu de travail pendant une journée de classe qui leur convenait. Chaque entretien, d'une durée approximative de 1 heure, a été réalisé par quatre chercheuses différentes. Le consentement libre et éclairé a été obtenu pour toutes les participantes. Avant d'aborder les questions du canevas, la résilience a été opérationnalisée aux participantes comme la capacité de réussir dans l'adversité. À la fin de l'entretien, la chercheuse a résumé les idées principales qui ont été mentionnées afin de s'assurer de la bonne représentation des propos de la participante.

Instruments. Le canevas d'entrevue a servi de guide tout en permettant de s'ajuster en fonction des propos de la participante. Il se base sur des *a priori* découlant de la recension des écrits et permet d'explorer d'autres phénomènes soulevés par les participants (Brinkmann & Kvale, 2015). Un questionnaire a été bâti en se basant sur la recension des écrits. Le canevas est composé d'une trentaine de questions divisées selon six thèmes.

Les premières questions sont plus générales afin d'aborder de manière progressive le sujet à l'étude (cf. Annexe). Les questions sont ouvertes dans le but de recueillir des exemples pour illustrer les propos énoncés et pour permettre à l'enseignante de relever les thèmes qui lui paraissent les plus importants.

Résultats

Statistiques descriptives

Parmi les participantes de l'étude, une enseignante à Sherbrooke et les trois autres enseignent au sein de différentes écoles de la commission scolaire Marie-Victorin. Les participantes enseignent dans des classes de 17 ou 18 élèves âgés de 6 à 13 ans. Ces élèves sont d'origines variées et majoritairement des réfugiés, bien que certaines enseignantes aient également des immigrants économiques. Le niveau de scolarisation et la maîtrise du français varient grandement à l'intérieur d'une même classe.

Analyses

Afin d'effectuer une analyse thématique, le contenu des entretiens a été préalablement transcrit en verbatim. Chaque verbatim a été rédigé par une des chercheuses n'ayant pas conduit l'entretien. L'analyse thématique, selon Paillé et Mucchielli (2012), consiste en un repérage systématique de thèmes, dans les propos des participants, qui permet d'effectuer un regroupement afin de synthétiser les données sous un relevé de thèmes. Les différents thèmes identifiés ont été mis en lien dans un arbre thématique, soit une schématisation caractérisée par la mise en lien et la hiérarchisation de différents thèmes. La création de cet arbre thématique a permis de relever l'aspect fondamental des propos des participantes au sujet de la résilience, tout en ordonnant les propos de manière logique.

La thématisation séquencée en deux temps de Paillé et Mucchielli (2012) a été choisie afin d'avoir un processus d'analyse rapide et efficace. D'abord, une lecture flottante d'un verbatim déterminé au hasard a été faite individuellement par chaque chercheuse. Ensuite, une lecture plus en profondeur a permis de repérer des thèmes. Les chercheuses ont ensuite partagé leurs analyses par la discussion afin de créer un relevé de thèmes communs. Un accord interjuge minimal de quatre chercheuses sur cinq devait être atteint, et ce, autant sur le choix des thèmes que sur leur définition. Dans la seconde étape, le relevé de thèmes de type transversal a été appliqué aux autres verbatims. Ainsi, les trois autres verbatims ont été analysés par des paires différentes de chercheuses. De nouveaux thèmes ont pu être ajoutés (Paillé & Mucchielli, 2012) s'ils obtenaient un accord interjuge de quatre chercheuses sur cinq, ce qui favorise la confirmation des résultats (Guba & Lincoln, 1989). Malgré le nombre restreint d'entrevues, l'utilisation d'extraits permet de rapporter fidèlement les propos des participantes, ce qui favorise la transférabilité et la confirmation des résultats tout en promouvant également leur crédibilité.

Thèmes émergent de l'analyse des données.

Lors des entretiens, les enseignantes furent questionnées sur plusieurs aspects associés à la résilience dans les écrits scientifiques. Trois enseignantes ont été en mesure de se prononcer sur la résilience de leurs élèves, alors que la quatrième considérait ne pas avoir accès à assez d'informations pour en juger. Celle-ci a tout de même précisé que ses élèves possèdent une grande capacité d'adaptation, ce qui correspond, en partie, à la définition de la résilience de la présente étude : « C'est toujours *touché* [sic] t'sais je trouve de répondre à cette question-là. Je suis toujours émerveillée de voir comment les enfants s'adaptent facilement, comment y'apprennent facilement, mais je reste convaincue qu'y a des choses auxquelles j'ai pas accès [...] » (PB).

Le Tableau 2, le Tableau 3 et le Tableau 4 illustrent le regroupement systémique des thèmes récurrents relevés dans le discours des enseignants.

Ontosystème. Cette rubrique correspond aux caractéristiques individuelles propres à l'élève soulevées par les enseignantes comme étant importantes dans l'évaluation de la résilience.

Caractéristiques de la personnalité de l'élève. Ce sont des caractéristiques internes à l'élève qui réfèrent à des manières habituelles de se sentir, de penser et d'agir. Les enseignantes se sont prononcées au sujet des caractéristiques individuelles qui favorisent la résilience des élèves. La « curiosité », le fait d'être « autonome », « motivé » et d'avoir une « bonne confiance » ont été mentionnés. Deux enseignantes ont remarqué que l'élève résilie à une « personnalité forte » ou qu'il est « combatif ». Deux enseignantes ont mis l'accent sur le fait d'être « très volubile », de parler ou d'exprimer ses émotions. D'autres caractéristiques comme le fait d'aimer l'école, d'être « intelligent » et d'apprendre rapidement ont aussi été relevées.

Ce thème regroupe donc la curiosité envers les nouvelles expériences académiques et sociales, le caractère fort (p. ex., combatif, fonceur, confiant, compétitif, personnalité forte), une bonne humeur (p. ex., souriant, agréable), un besoin de communiquer (p. ex., volubile) et de bonnes capacités cognitives (p. ex., intelligence, bonne capacité d'apprentissage).

Caractéristiques académiques de l'élève. Ce sont des caractéristiques propres à l'élève qui influencent son rapport au milieu scolaire. Trois enseignantes identifient que l'élève résilie « travaille fort » : « [...] qui veut beaucoup, qui travaille beaucoup qui suit tout ce que je lui demande elle le fait. » (PA). Les caractéristiques académiques regroupent alors la motivation de l'élève (p. ex., attitude positive et ouverte aux apprentissages, volonté d'aller à l'école)

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

Tableau 2

Les facteurs de protection propres à l'ontosystème quant à la résilience des élèves en classe d'accueil

Caractéristiques	Facteurs de protection
De la personnalité	Besoin de communiquer
	Caractère fort
	Capacités cognitives
	Bonne humeur
Académique	Curiosité
	Persévérance
	Motivation par rapport à l'école

et sa persévérance (p. ex., travaille beaucoup) dans un cadre scolaire.

Microsystèmes. Cette rubrique correspond aux systèmes fréquentés par l'élève et relevés par les enseignantes comme influençant sa résilience.

Relations avec les enseignants. Toutes les enseignantes ont rapporté des stratégies qu'elles utilisent pour favoriser, selon elles, directement ou indirectement la résilience de leurs élèves. Ce thème réfère aux stratégies d'intégration ainsi qu'aux stratégies pédagogiques et socioaffectives de l'enseignante. Les stratégies d'intégration désignent ce que l'enseignante fait en lien avec la culture d'origine et la culture québécoise (p. ex., activités, projets, conversations en classe). Les stratégies pédagogiques représentent les stratégies dirigées vers l'apprentissage (p. ex., adaptation aux besoins, routine, renforcement positif). Les enseignantes ont rapporté mettre l'accent sur certaines stratégies particulières, telles que l'adaptation de leurs interventions en fonction des élèves, l'attribution des « défis personnels », l'établissement d'un climat de respect ainsi que le partage de rétroaction :

Et puis ce qu'on fait aussi, c'est que les autres peuvent donner des commentaires ou positifs ou constructifs. [...] C'est beau de voir les enfants se valoriser, des fois ils s'applaudissent. [...] Puis aussi, c'est de dédramatiser l'erreur, puis dédramatiser le fait que des fois on ne réussit pas notre défi. [...] Ce sont des défis qui sont vraiment propres à eux, selon ce qu'ils doivent travailler, puis ils sont motivés. Puis souvent, quand ils arrivent au bout, ils choisissent un privilège. (PB)

Les stratégies socioaffectives concernent la façon dont l'enseignante est en relation avec ses élèves et comment elle leur enseigne à être en relation (p. ex., attitude empathique, relation affectueuse, être une personne de référence pour l'élève, encouragement des échanges verbaux, établissement d'un respect). Les contacts entre les enseignantes et

leurs élèves semblent positifs. En effet, l'ensemble des enseignantes ont relevé la présence d'une relation affectueuse où elles représentent une figure significative pour leurs élèves : « Mais les élèves viennent beaucoup vers moi puis ça, je trouve ça important aussi [...] de les saluer chaque matin, de dire comment ça va, je refuse pas des câlins dans la classe. Ils sont très affectueux. » (PA). Deux enseignantes ont aussi exprimé qu'elles les sécurisent. Par ailleurs, deux enseignantes ont ajouté qu'elles occupent un rôle maternel auprès de leurs élèves :

C'est sûr que moi je les adore mes élèves. Comme je dis aux parents, quand ils traversent la porte, c'est comme mes enfants. Donc t'sais j'ai une attache vraiment profonde avec eux pis je me souviens de tous mes élèves. (PD)

Parmi les propos des enseignantes, certaines ont relevé le fait de légitimer leurs émotions, de leur montrer leur importance ou de valoriser leur estime de soi en organisant des compétitions amicales. Deux enseignantes ont aussi rapporté varier leurs stratégies ou leurs activités et instaurer une routine qui permet aux enfants d'être rassurés, moins stressés, autonomes et en sécurité :

Donc oui, ça les rassure beaucoup la routine, parce que si justement il y en avait pas, je pense qu'ils seraient un petit peu perdus. La routine favorise beaucoup leur autonomie aussi. Donc ils savent où on s'en va, ils savent quoi faire parce que si on n'en a pas, nécessairement, ils ne sauront pas quel travail faire. Ça va créer aussi beaucoup de stress chez l'élève donc, oui, la routine est primordiale. (PA)

Relations entre les élèves de la classe d'accueil. Ce thème réfère aux liens positifs entre les élèves des classes d'accueil (p. ex., proximité, entraide). Lorsque les enseignantes décrivaient leur classe, elles mettaient de l'avant les bons contacts entre les élèves : « C'est harmonieux pas mal. Ce sont des enfants qui s'aiment déjà beaucoup. Bien sûr, il y a des petites chicanes. C'est normal. » (PC). Elles ont mentionné que les élèves sont « très proches », « accueillants » les uns envers les autres et que la « chimie est bonne ». Par ailleurs, deux enseignantes ont rapporté que plusieurs élèves ont tendance à se regrouper selon leur genre ou leur origine, sans toutefois exclure le reste du groupe. Le fait d'avoir des modèles de réussite a également été identifié.

Relations avec les élèves des classes ordinaires. Ce thème réfère aux liens positifs qu'entretiennent les élèves de la classe d'accueil avec les élèves de classe ordinaire, que ce soit des liens d'amitié, d'entraide (p. ex., jumelage) ou des activités ludiques communes (p. ex., jeux pendant les récréations). Les enseignantes

Tableau 3

Les facteurs de protection propres aux microsystèmes quant à la résilience des élèves en classe d'accueil

Microsystèmes	Composantes	Facteurs de protection
École	Enseignant de la classe	Stratégies socioaffectives
		Relation affectueuse chaleureuse
		Attitude (don de soi, réflexivité, empathie, accueil et compréhension)
		Personne de référence
		Établissement d'un respect
		Valorisation de l'élève
		Création d'un sentiment de sécurité
		Enseignement de la gestion de conflits
		Encouragement des échanges verbaux
		Gestion des problèmes à l'intérieur de la classe
		Encouragement des élèves à être plus compréhensifs
		Stratégies pédagogiques
		Adaptation aux besoins des élèves (multiniveaux: selon les compétences)
		Routine
Renforcement positif		
Organisation d'activités spéciales		
Expressivité (utilisation de la gestuelle)		
Encadrement clair		
Valorisation des défis personnels		
Déramatisation des erreurs		
Stratégies d'intégration		
Valorisation de la culture d'origine		
Transmission de la culture québécoise		
Élèves en classe d'accueil	Élèves en classe d'accueil	Proximité
		Entraide
		Entraide (jumelage)
Élèves en classe ordinaire	Élèves en classe ordinaire	Activités communes (jeux pendant les récréations)
		Amis
		Bon climat
Famille	Professionnels Parents	Comme une famille
		Implication

ont souligné qu'il y avait des liens d'amitié avec des élèves des classes ordinaires : « Pis déjà y se font des amis avec les élèves des classes ordinaires. Y jouent ensemble pendant la récréation pis ils voient qu'il n'y a aucune différence entre eux. » (PC).

Accès aux ressources professionnelles. Ce thème regroupe les ressources professionnelles auxquelles les élèves ont accès. Les enseignants des autres classes d'accueil et des classes ordinaires y sont aussi inclus. En effet, lors des entretiens, le soutien accordé aux enseignantes a été abordé et trois d'entre elles ont soulevé la présence d'une aide de la part

d'autres professionnels. Elles ont aussi rapporté devoir demander l'accès à des professionnels comme un psychologue, un technicien en éducation spécialisée, un orthopédagogue, un psychoéducateur et un conseiller pédagogique. Deux enseignantes ont rapporté avoir eu des difficultés à accéder aux services, sauf dans les cas extrêmes :

C'était un enfant qui faisait des crises toutes les 30 minutes pis qui frappait tout le monde et lançait des chaises et des objets. Alors là je travaillais avec une TES [technicienne en éducation spécialisée] [...] Oui, des fois dans

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

Tableau 4

Les facteurs de protection propres au mésosystème famille-école quant à la résilience des élèves en classe d'accueil

Caractéristiques	Facteurs de protection
Bonnes relations avec les parents	Attitude compréhensive Aider sans humilier
Collaboration	Échange d'informations avec les parents Aide d'un organisme (interprètes)

les classes d'accueil, quand il y a des cas comme mon élève, oui, on va avoir de l'aide, mais sinon en général, on travaille tout seul en général, malheureusement. (PC)

Une enseignante a aussi mentionné l'aide de ses collègues de travail et une autre a soulevé la compréhension et le soutien de la direction ainsi que de la commission scolaire : « Malgré qu'on n'a pas tous les mêmes services qu'au régulier, je trouve qu'en général les directions sont très compréhensives [...]. Ils connaissent bien le milieu de l'accueil, ils voient les difficultés qu'on vit. » (PA)

Caractéristiques familiales. Elles réfèrent aux liens positifs que les parents entretiennent avec leur enfant, à savoir leur implication dans la sphère affective (p. ex., protection, rassurance) et scolaire (p. ex., aide aux devoirs, encouragement des efforts). Effectivement, les enseignantes ont toutes insisté sur l'importance du rôle des parents dans la résilience de l'élève. Selon elles, les parents la favorisent entre autres en s'impliquant et en offrant une protection à l'enfant.

Mésosystèmes. Cette rubrique correspond aux différentes relations entre les microsystèmes des élèves.

Liens entre la famille et l'école. Ce thème réfère aux liens positifs parents-enseignant. Ces relations impliquent une attitude compréhensive et une aide sans humiliation des parents de la part de l'enseignante. Les organismes favorisent cette collaboration (p. ex., service d'interprète). Selon les enseignantes, les parents favorisent la résilience de leur enfant en collaborant avec l'école : « Donc les enfants résilients, pour la plupart, c'est des enfants qui privilégient d'une collaboration école et famille forte. » (PA) Toutes les enseignantes ont rapporté qu'elles rencontrent les parents de leurs élèves au moins une fois par année et de nouveau si l'enfant est jugé en difficulté. L'une d'entre elles considère avoir de bonnes relations fréquentes, tandis qu'une autre a plutôt insisté sur la solidification de ses liens avec les élèves grâce à ses relations avec les parents : « Si j'avais pas parlé aux parents, j'aurais jamais compris ce qui se passait avec lui [...]. J'ai créé un lien

hyper solide avec cet élève-là parce que j'ai parlé aux parents. » (PD). En dépit des relations qu'elles entretiennent avec leurs élèves et leur famille, la majorité des enseignantes ont rapporté peu de connaissances au sujet de leur communauté. Trois d'entre elles ont mentionné savoir que certains élèves fréquentent un lieu de culte. D'ailleurs, l'une des enseignantes a relevé l'importance, selon elle, de conserver un lien avec sa communauté d'origine.

Facteurs de risque. Cet axe thématique regroupe ce que les enseignantes ont identifié comme pouvant être nuisible à la résilience de leurs élèves.

Facteurs de risque internes à l'élève. Les facteurs de risque internes correspondent à des caractéristiques propres à l'enfant qui font obstacle à sa résilience, tels que des difficultés affectives et comportementales (p. ex., agressivité, crises d'anxiété) et le repli sur soi. Deux enseignantes ont soulevé la panique chez l'élève ou la présence de crises d'anxiété. Une enseignante a également soulevé un manque de motivation chez l'élève et le fait de ne pas faire ses travaux. D'autres caractéristiques, comme le fait de ne pas être « disponible à apprendre », d'être « fermé », d'avoir vécu un parcours migratoire complexe et d'avoir une faible évolution dans son apprentissage, ont été proposées par les enseignantes.

Facteurs de risque externes à l'élève. Les facteurs de risque externes correspondent à des caractéristiques de l'environnement de l'enfant qui font obstacle à sa résilience. Cela réfère à un manque de stabilité (p. ex., changement d'école ou de pays), à un éclatement de la structure familiale (p. ex., divorce, parent dans un autre pays), à un manque de services professionnels à l'école et à des parents peu impliqués dans l'éducation de l'enfant et en difficulté d'adaptation au pays d'accueil. Deux enseignantes ont ajouté que les parents ne favorisent pas la résilience lorsqu'ils n'offrent aucune stimulation, lorsqu'ils ne s'adaptent pas bien à la société d'accueil, lorsqu'ils n'apprennent pas la langue d'accueil, lorsqu'ils sont en instance de divorce ou lorsqu'un des deux parents habite à l'étranger. Une enseignante a identifié le « mauvais soutien » des parents, leur « manque d'intérêt » et parfois même leur « négligence » comme

des caractéristiques pouvant être présentes dans l'environnement d'un enfant non résilient.

Discussion

La présente étude visait à recueillir la perception des enseignants à propos de la résilience de leurs élèves en classe d'accueil en identifiant les facteurs favorisant la résilience. Les résultats suggèrent la pertinence d'une vision écologique de la résilience des élèves pour décrire la perception des enseignants en classe d'accueil. Effectivement, les résultats permettent d'avoir une meilleure connaissance de ce que les enseignants considèrent le plus important pour la résilience de leurs élèves. Tel que mentionné par Theron (2016), les enseignants ne sont pas toujours reconnus pour leur contribution auprès de l'enfant. Pourtant, il se dégage de leur discours un sentiment de responsabilité envers l'adaptation de leurs élèves. Elles se sentent en mesure de répondre aux besoins de ceux-ci, ce qui souligne leur rôle dans la résilience de leurs élèves. Les entrevues leur ont donné un espace pour identifier les stratégies qu'elles jugeaient importantes, tout en nommant le besoin de ressources matérielles et professionnelles. Toutefois, comme la saturation empirique n'a pas été atteinte, aucune généralisation ne peut être effectuée. Certains systèmes n'ont pas été significativement soulevés, tels l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème, alors que d'autres ont été plus saillants pour les enseignantes. Elles ont relevé des caractéristiques de l'ontosystème, soient les caractéristiques de la personnalité et les caractéristiques académiques. Également, dans les microsystèmes de la famille et de l'école, les parents, les autres élèves, les enseignants et les autres professionnels ont été identifiés comme des facteurs environnementaux. Étant donné que l'école a pris une plus grande place dans le discours des enseignantes, l'hypothèse concernant l'importance de ce microsystème serait confirmée. De plus, les enseignantes ont soulevé l'importance du mésosystème famille-école avec la collaboration parents-enseignant. Néanmoins, la deuxième hypothèse concernant le mésosystème famille-école ne serait qu'en partie confirmée puisqu'elles accorderaient davantage d'importance à leurs stratégies personnelles qu'à leurs relations avec les familles des élèves.

D'ailleurs, il est possible d'observer une cohérence dans le discours des enseignantes, puisqu'elles identifient des stratégies qui pallieraient les facteurs de risque et qui favoriseraient les facteurs de protection qui sont importants pour elles. Plus précisément, au niveau pédagogique, le renforcement positif, comme la rétroaction positive et la remise de certificats, encouragerait les élèves à fournir des efforts sans avoir peur de l'échec. Par ailleurs, la valorisation des

défis personnels et la dédramatisation des erreurs permettraient aux élèves d'être plus persévérants. Ces stratégies permettraient aussi de favoriser la motivation de l'élève envers ses études, un facteur important selon les participantes. Selon Englander (2007), les enseignants transmettraient aux élèves le plaisir du risque et de la réussite par le renforcement positif et l'exposition à des défis. Archambault (2009) constate d'ailleurs que l'utilisation des stratégies de renforcement par les enseignants augmenterait la volonté d'apprendre et de réussir des élèves.

Également, l'adaptation aux besoins des élèves serait au cœur de l'enseignement en classe d'accueil. En raison des niveaux variés de compétences et d'acquis au sein de la classe, les enseignements sont différenciés afin de répondre aux besoins de chacun. Cette stratégie a aussi été relevée par les enseignantes de classes multiples dans l'étude franco-ontarienne de Lataille-Démoré (2008). La différenciation pédagogique y est définie comme une adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité des groupes d'élèves (Lataille-Démoré, 2008). En misant sur des apprentissages graduels et en adoptant une attitude accueillante et compréhensive, les enseignantes de la présente étude contribueraient à l'intégration des élèves. De plus, selon elles, la valorisation et le respect de la culture d'origine des élèves seraient nécessaires pour bien les accueillir (Cortier, 2005). La transmission de la culture québécoise serait aussi importante pour leur intégration. L'apprentissage des normes sociales de la culture d'accueil a d'ailleurs été identifié comme un facteur de protection quant à l'adaptation sociale des élèves issus de l'immigration. Cela permettrait aussi d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité (Reitz, Motti-Stefanidi, & Asendorpf, 2014).

Parmi les stratégies pédagogiques rapportées par les participantes, la routine fait consensus comme une stratégie ayant des retombées socioaffectives au-delà de l'apprentissage. Elle offrirait une stabilité, une rassurance et un sentiment de sécurité qui pourraient pallier le manque de stabilité préalablement identifié par les enseignantes comme un facteur de risque. Ces observations concordent d'ailleurs avec les conclusions de Werner (2012) selon lesquelles la routine de la classe, grâce à son caractère prévisible, contribuerait au bien-être psychologique des enfants ayant vécu un traumatisme lié à la guerre.

Étant donné que le repli sur soi serait un facteur de risque pour la résilience des élèves, les enseignants utiliseraient plusieurs stratégies socioaffectives, telles que l'instauration d'un climat de classe positif. Plusieurs auteurs soutiennent d'ailleurs qu'un climat chaleureux et inclusif au sein de la classe favoriserait la résilience des élèves (Benard, 1999; Theron, 2016).

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

Elle pourrait aussi être favorisée par une attitude compréhensive de la part de l'enseignant et un climat respectueux qui permet un support socioaffectif et qui facilite l'établissement de relations significatives entre les élèves ayant un parcours similaire (Alvord & Grados, 2005; Benard, 1999; Werner, 2012). Une autre stratégie socioaffective serait d'être une personne de référence. Vatz Laaroussi (2009) suggère que les enseignants de classes d'accueil seraient des tuteurs de résilience, soit une personne significative qui, par sa présence, aide, directement ou indirectement, l'enfant à être résilient (Anaut, 2007; Cyrulnik, 2004; Englander, 2007).

Le besoin de communiquer des élèves, soit d'exprimer leurs émotions et leurs besoins ainsi que de partager leurs expériences, serait associé à la résilience. Une recherche-action menée au Québec a d'ailleurs permis de constater que, pour les nouveaux élèves en classe d'accueil ayant vécu des traumatismes, le fait d'écrire leur histoire familiale d'immigration favoriserait la résilience (Koné & Vatz Laaroussi, 2014). Dans ce sens, les stratégies de verbalisation rapportées par les enseignantes de la présente étude concordent avec les conclusions d'Alvord et Grados (2005). Ceux-ci soutiennent qu'encourager l'enfant à exprimer ses émotions, autant positives que négatives, serait un facteur de protection pour sa résilience.

La résilience serait aussi favorisée par l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant. Plus précisément, Ungar et al. (2013) associent la résilience au mésosystème composé des interactions entre la famille et l'école. Dans la présente étude, la collaboration parents-enseignant favoriserait les apprentissages de l'élève ainsi que son bien-être dans le milieu scolaire. Ainsi, les enseignants la privilégieraient notamment en adoptant une attitude compréhensive et ouverte. Une attitude positive et empathique de la part de l'école a d'ailleurs été rapportée comme étant importante pour les parents d'élèves immigrants ayant des besoins particuliers dans l'étude espagnole de Paniaga (2015). Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) rapportent que, pour avoir une collaboration fructueuse, l'école et la famille doivent avoir la même vision des besoins de l'enfant.

Dans la présente étude, les participantes perçoivent des contacts positifs entre leurs élèves et ceux des classes ordinaires, des contacts qu'elles favorisent et facilitent. Cette perception entre en contraste avec les résultats d'autres études. Steinbach (2010) soutient que le système d'éducation québécois crée une ségrégation entre les élèves immigrants et ceux des classes ordinaires. Dans son étude, les élèves d'accueil rapportaient ne pas avoir la possibilité d'avoir des

contacts avec les élèves des classes ordinaires. Contrairement à la présente étude où les entretiens étaient effectués auprès d'enseignantes d'élèves du primaire, celle de Steinbach récoltait les perceptions d'élèves adolescents. Il se peut donc qu'il y ait une discordance entre les perceptions des enseignants et celles des élèves. Les enjeux peuvent également être différents pour un élève du secondaire et du primaire. De plus, la saturation empirique n'étant pas atteinte, les données récoltées ne sont pas représentatives de la population d'enseignants québécois en classe d'accueil, rendant ainsi les résultats difficilement comparables à ceux des autres études.

Limites et forces

Afin d'assurer une meilleure standardisation du processus de collecte des données, il aurait été préférable qu'une seule chercheuse réalise l'ensemble des entretiens. La confirmation des résultats a tout de même été favorisée à chaque étape grâce à un accord interjuge minimal de quatre chercheuses sur cinq. Également, la saturation empirique n'a pas été atteinte puisque les entretiens amenaient encore de nouvelles informations qui ne se retrouvent pas toutes dans le relevé de thèmes final. D'autres entretiens devraient ainsi être menés, et ce, également auprès d'enseignants masculins afin d'augmenter la transférabilité des résultats. Toutefois, les participantes cumulent plusieurs années d'enseignement en classe d'accueil, soit entre 7 et 18 ans, et peuvent donc bien témoigner à ce sujet. Finalement, comme une seule participante provient de la région de Sherbrooke, la généralisation aux classes d'accueil de la région de Sherbrooke et des environs ne peut être effectuée.

Pistes d'interventions et recherches ultérieures

Une des retombées potentielles de cette recherche serait la mise en place de changements organisationnels par l'école (p. ex., taille de la classe, co-enseignement, décloisonnement, présence d'un technicien en éducation spécialisée). Cela permettrait aux enseignants en classe d'accueil de mettre en place des stratégies favorisant l'intégration de leurs élèves. Il serait donc intéressant d'intégrer ce que cette étude met en lumière dans le cadre des formations des enseignants afin qu'ils soient mieux outillés. Une piste de recherche future serait de réaliser des entretiens auprès des élèves eux-mêmes et d'autres systèmes entourant l'élève, tels que les parents, afin de mettre en commun les différentes perceptions et d'obtenir un portrait global de la résilience des élèves en classe d'accueil. Dans cette perspective, il est important de se questionner sur l'approche à adopter pour mener des entrevues avec des enfants ne maîtrisant pas nécessairement la langue française. Ainsi, cette étude soutient l'importance des systèmes de l'élève en classe

d'accueil et suggère des pistes quant aux ressources à investir afin de favoriser sa résilience.

Références

- Aburn, G., Gott, M., & Hoare, K. (2016). What is resilience? An integrative review of the empirical literature. *Journal of Advanced Nursing*, 72, 980-1000.
- Acevedo, V. E., & Hernandez-Wolfe, P. (2014). Vicarious resilience: An exploration of teachers and children's resilience in highly challenging social contexts. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 23, 473-493.
- Afifi, T. D., Merrill, A. F., & Davis, S. (2016). The theory of resilience and relational load. *Personal Relationships*, 23, 663-683.
- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 238-245.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience? *Empan*, 63, 30-39.
- Anaut, M. (2007). Humour et résilience à l'école. Dans B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience* (p. 327-355). Paris, France: Odile Jacob.
- Archambault, I. (2009). *Effets de l'environnement scolaire, des attitudes, compétences et pratiques des enseignants sur l'engagement des garçons et des filles en milieux défavorisés : contributions directes et indirectes*. Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=h67pxojs1428418896073>
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C., & 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, 456-477.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38, 23-45.
- Benard, B. (1999). Applications of resilience: Possibilities and promise. Dans M. D. Glantz & J. L. Johnson (Dir.), *Development Life and Adaptation* (p. 269-277). New York, NY: Kluwe Academic/Plenum.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans R. M. Lerner & W. Damon (Dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brown, C. S., & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of Mexican immigrant children: The importance of school context. *Child Development*, 83, 1477-1485.
- Cefai, C. (2004). Pupil resilience in the classroom: A teacher's framework. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9, 149-170.
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, 4, 475-489.
- Cyulnik, B. (2004). *Parler d'amour au bord du gouffre*. Paris, France: Odile Jacob.
- DeCuir-Gunby, J. T., Martin, P., & Cooper, S. (2012). African American students in independent schools: Parents and school influences on racial identity development. *Urban Review*, 44, 113-132.
- De Ketele, J., & Roegiers X. (2013). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'études de documents* (4e éd.). Paris, France: De Boeck.
- Edward, K., Welch, A., & Chater, K. (2009). The phenomenon of resilience as described by adults who have experienced mental illness. *Journal of Advanced Nursing*, 65, 587-595.
- Englander, H. (2007). Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience? Dans B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience* (p. 227-250). Paris, France: Odile Jacob.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. Dans S. E. Stevenson (Dir.), *Developmental psychopathology* (p. 213-233). New York, NY: Pergamon.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

- Hjern, A., Angel, B., & Jeppson, O. (1998). Political violence, family stress and mental health of refugee children in exile. *Scandinavian Journal of Public Health, 26*, 18-25.
- Institut de la statistique du Québec. (2018). Tableau statistique canadien. Repéré à http://www.bdsso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01662FR_TSC2018M07F00.pdf
- Kagawa-Singer, M., & Chung, R. C. (1994). A paradigm for culturally based care in ethnic minority populations. *Journal of Community Psychology, 22*, 192-208.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 34*, 265-289.
- Katsiaficas, D., Suárez-Orozco, C., Sirin, S. R., & Gupta, T. (2013). Mediators of the relationship between acculturative stress and internalization symptoms for immigrant origin youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 19*, 27-37.
- Kirmayer, L. J., 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*, 959-967.
- Koné, M., & Vatz Laaroussi, M. (2014). L'écriture de l'histoire familiale en classe d'accueil : une médiation école-famille-communauté. *Cahiers de l'ÉDIQ, 2*, 127-132.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. Dans M. D. Glantz & J. L. Johnson (Dir.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (p. 179-220). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence, 31*, 469-483.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2e éd.). Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Lataille-Démoré, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples? *McGill Journal of Education, 43*, 351-369.
- Lee, P. C., & Stewart, D. E. (2013). Does a socio-ecological school model promote resilience in primary schools? *Journal of School Health, 83*, 795-804.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12*, 857-885.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology, 23*, 493-506.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. Dans S. S. Luthar & S. S. Luthar (Dir.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (p. 1-25). New York, NY: Cambridge University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd., M. Hlady Rispal & J.-J. Bonniol, Trad.). Paris, France: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration. 1. Portrait des élèves - Soutien au milieu scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2018). *Bulletins statistiques sur l'immigration permanente au Québec : 4e trimestre et année 2017*. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique2017Trimestre4ImmigrationQuebec.pdf>
- Mosselson, J. R. (2002). *Roots and routes: Re-imagining the identity constructions of Bosnian adolescent female refugees in the United States* (Thèse de doctorat inédite). Columbia University, New York, NY.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Paniaga, A. (2015). The participation of immigrant families with children with SEN in schools: A qualitative study in the area of Barcelona. *European Journal of Special Needs Education, 30*, 47-60.
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité. *Revue québécoise de psychologie, 34*, 83-100.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review, 27*, 407-417.
- Pine, D. S., Costello, J., & Masten, A. (2005). Trauma, proximity, and developmental psychopathology: The effects of war and terrorism on children. *Neuropsychopharmacology, 30*, 1781-1792.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Dir.), *La*

- recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.
- Reitz, A. K., Motti-Stefanidi, F., & Asendorpf, J. B. (2014). Mastering developmental transitions in immigrant adolescents: The longitudinal interplay of family functioning, developmental and acculturative tasks. *Developmental Psychology, 50*, 754-765.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58*, 307-321.
- Rogerson, M., & Emes, C. (2008). Fostering resilience within an adult day program. *Activities, Adaptation & Aging, 32*, 1-18.
- Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2005). Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 180-185.
- Rousseau, C., Drapeau, A., & Rahimi, S. (2003). The complexity of trauma response: A 4-year follow-up of adolescent Cambodian refugees. *Child Abuse & Neglect, 27*, 1277-1290.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*, 316-331.
- Sapienza, J. K., & Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry, 24*, 267-273.
- Steinbach, M. (2010). Linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum, 23*, 95-107.
- Suárez-Orozco, C., Todorova, I. G., & Louie, J. (2002). Making up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process, 41*, 625-643.
- Theron, L. C. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International, 37*, 87-103.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*, 1-17.
- Ungar, M. (2015). Practitioner review: Diagnosing childhood resilience—A systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social and physical ecologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*, 4-17.
- Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*, 348-366.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Vatz Laaroussi, M. (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Enfances, Familles, Générations, 6*, 1-15.
- Vatz Laaroussi, M. (2009). *Mobilité, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation, 34*, 291-311.
- Velsor, P. V., & Orozco, G. L. (2007). Involving low-income parents in the schools: Community-centric strategies for school counselors. *Professional School Counseling, 11*, 17-24.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology, 59*, 1-11.
- Werner, E. E. (2012). Children and war: Risk, resilience, and recovery. *Development and Psychopathology, 24*, 553-558.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology, 21*, 152-169.

Reçu le 20 juin 2018

Révision reçue le 22 septembre 2018

Accepté le 25 janvier 2019 ■

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

Annexe

Tableau 1

Canevas d'entrevue de la perception des enseignant(e)s en classe d'accueil de la résilience de leurs élèves

Thèmes	Questions	Questions d'approfondissement
Caractéristiques de l'enseignant	Qu'est-ce qui vous a mené à devenir enseignant en classe d'accueil?	Était-ce un choix?
	Quelles étaient vos connaissances à ce sujet avant d'y enseigner?	
	Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant? Et plus précisément en classe d'accueil?	Dans combien d'écoles avez-vous enseigné en classe d'accueil jusqu'à ce jour?
	Quel est le processus d'intégration d'un élève en classe ordinaire?	Qu'est-ce qui vous indique qu'un élève est prêt à intégrer la classe ordinaire? Combien avez-vous d'élèves? Quel est leur niveau général de français?
	Décrivez la ou les classes d'accueil où vous enseignez.	Quelles sont les règles importantes dans votre classe? Quel âge ont-ils? Quelle est leur provenance? Enseignez-vous seul? Avec d'autres enseignants, intervenants, etc.
	Quelles informations connaissez-vous de leur parcours migratoire?	Parlez-moi de leur arrivée au Québec, de leur lieu de naissance, etc.
	Parlez-moi brièvement de leur situation familiale?	
	Que connaissez-vous au sujet des services dont bénéficient vos élèves?	
	Que pouvez-vous dire de la santé mentale de vos élèves?	
	Est-ce que vous diriez que votre classe est homogène ou plutôt hétérogène? S'il y en a, parlez-moi des différences marquantes entre vos élèves (langue, santé mentale, apprentissage, adaptation sociale)?	
Caractéristiques de la classe d'accueil	D'après votre expérience, y a-t-il des différences entre les élèves immigrants et réfugiés? Si oui, quelles sont-elles? Quel est le climat de la classe?	
	Décrivez-moi les contacts entre les élèves de votre classe.	Les enfants s'entendent-ils bien entre eux?
	Décrivez-moi les contacts entre les élèves de votre classe et les élèves des classes ordinaires.	Est-ce que la nature et la fréquence de ces contacts évoluent au fil du temps? Si oui, comment?
	Parlez-moi des relations que vous entretenez avec vos élèves.	Viennent-ils vous consulter pour obtenir un soutien ou de l'aide?

Thèmes	Questions	Questions d'approfondissement
Contact entre les systèmes des élèves	<p>Pouvez-vous décrire les contacts des élèves avec leur communauté (religieuse, quartier, équipe de sport, etc.), au mieux de vos connaissances? Qu'est-ce que cela apporte à vos élèves?</p>	
	<p>Parlez-moi des contacts que vous entretenez avec la famille de vos élèves. Comment percevez-vous ces contacts?</p>	
	<p>Concrètement, quels sont les indicateurs les plus importants qui vous permettent de qualifier un élève de résilient (performance académique, adaptation sociale, apprentissage de la langue...)?</p>	
Facteurs favorisant la résilience des élèves	<p>Selon vous, quels sont les caractéristiques individuelles des élèves qui peuvent favoriser leur résilience? (tempérament, qualités)</p>	
	<p>Selon vous, quels sont les facteurs de l'environnement de l'élève qui peuvent favoriser la résilience des élèves?</p>	
	<p>Dans un contexte de classe d'accueil, devez-vous vous ajuster aux besoins particuliers de vos élèves? De quelle façon?</p>	
	<p>Parlez-moi des stratégies que vous utilisez pour assurer le bon fonctionnement de votre classe (routine, règles)</p>	
	<p>Parlez-moi des stratégies que vous utilisez pour favoriser la résilience de vos élèves (pédagogie ou autre).</p>	
Ressources de l'enseignant	<p>Est-ce possible d'adapter vos stratégies à chaque élève?</p>	
	<p>Parlez-moi de votre implication en tant qu'enseignant en classe d'accueil (activités spéciales, en dehors des heures de classe)?</p>	
	<p>Pensez-vous que certaines expériences personnelles ont un impact sur votre capacité à faire face aux défis liés à l'enseignement en classe d'accueil?</p>	
	<p>Selon vous, quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant en classe d'accueil?</p>	<p>Comment favorisent-elles la résilience des élèves ?</p>

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

Thèmes	Questions	Questions d'approfondissement
		Qu'est-ce qu'un enseignant peut faire pour se préparer à enseigner en classe d'accueil?
Ressources de l'enseignant	Parlez-moi du type de soutien actuel que vous recevez qui, selon vous, favorise la résilience de vos élèves.	
	Si vous pouviez avoir accès à des ressources supplémentaires, quelles seraient-elles?	Qui est le mieux placé pour vous offrir ce soutien (gouvernement, commission scolaire, école, collègues)?
Exemples marquants	Donnez un exemple d'un élève qui a été moins résilient, selon vous.	Quel type d'enfant était/est-il? Décrivez l'élève ainsi que son environnement.
	Parlez-moi d'un élève qui vous a marqué par sa résilience.	Quel type d'enfant était/est-il? Décrivez l'élève ainsi que son environnement.