



La diversité fait la
FORCE

Les Enfants de l'Immigration

Marcelo M. Suárez-Orozco

Wasserman Dean UCLA Graduate School of Education and Information Studies

Ce document est préparé pour le 4^{ème} Forum thématique « La diversité fait la force » : *Apprentissage socio-émotionnel : faire naître un sentiment d'appartenance chez les apprenants réfugiés et issus de l'immigration*

Organisé conjointement par la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (Canada).



OECD

BETTER POLICIES FOR BETTER LIVES

LES ENFANTS DE L'IMMIGRATION

1. L'immigration est le visage humain de la mondialisation au XXI^{ème} siècle : elle donne vie et couleurs à notre monde miniaturisé, interconnecté et fragile. Les Nations Unies estiment à 244 millions environ le nombre d'expatriés (UNICEF, 2016, 92), à plus de 760 millions celui des migrants internes, et parlent d'un nombre plus grand encore de parents et d'amis laissés derrière eux par ceux qui sont partis. C'est en Asie, en Europe et sur le continent américain que se trouvent aujourd'hui les principaux axes migratoires internationaux, et c'est en Asie également que les mouvements internes de population ont le plus d'ampleur : en 2015, d'après les estimations, 280 millions de Chinois travaillaient hors de leur région d'origine tandis que l'Inde comptait largement plus de 320 millions de migrants internes – soit un gros quart de sa population – en 2007-08 (UNICEF, 2016).
2. Les villes mondiales du XXI^{ème} siècle abritent une population immigrée sans cesse plus nombreuse et cosmopolite, excédant aujourd'hui le million d'individus dans plus d'une bonne douzaine d'entre-elles. À Hong-Kong comme à Melbourne, à Toronto comme à Los Angeles, à Moscou comme à Singapour, et dans plus d'une vingtaine de ces villes mondiales encore, dont Amsterdam, Auckland, Mascate et Perth, plus d'un habitant sur quatre désormais est venu de l'étranger (Migration Policy Institute, 2016).
3. Jamais encore les immigrés n'avaient offert une telle pluralité de profils que de nos jours. Ils arrivent de tous les continents, avec les niveaux d'instruction et de qualification les plus divers. Aux États-Unis et au Canada, par exemple, ils comptent parmi les individus les plus instruits ; ils représentent dans le premier de ces pays un quart de l'ensemble des médecins, 47 % des docteurs en sciences et 24 % travailleurs titulaires d'une licence dans les activités scientifiques et l'industrie mécanique. D'autres, n'ayant pas fait d'études aussi poussées, se dirigent vers des secteurs comme l'agriculture, les industries de services et la construction, demandeurs de main-d'œuvre peu qualifiée.
4. L'immigration de masse induit de profonds changements sur le plan démographique – à telle enseigne que les enfants d'immigrés sont le segment de population jeune qui connaît le plus fort accroissement dans différents pays à revenu élevé ou intermédiaire. Les États-Unis et le Canada – pays dont l'immigration est à la fois le passé et l'avenir – sont un excellent exemple à cet égard. Aux États-Unis, plus de 25 pour cent des moins de 18 ans, soit 18.7 millions d'individus au total, ont un parent d'origine étrangère. Au Canada, en 2016, « près de 2.2 millions d'enfants âgés de moins de 15 ans avaient au moins un parent né à l'étranger, ce qui représente 37.5 % de la population totale d'enfants »¹.
5. Même des pays demeurés à l'écart du phénomène jusqu'à une époque relativement récente voient augmenter leur population d'enfants issus de l'immigration. Ainsi à Amsterdam, Rotterdam et la Haye (Pays-Bas) deux écoliers sur trois appartiennent à une famille d'immigrés ou de réfugiés ; à Berlin, cette proportion avoisine les 40 %, tandis qu'elle est supérieure à un tiers à Reggio Emilia (Italie).

¹ Voir <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-fra.cfm>.

6. Il existe tout un ensemble de facteurs, tenant à la situation *antérieure à l'émigration*, à la manière dont se déroule la *migration* proprement dite et à ce qui se passe après *l'arrivée*, qui déterminent en grande partie la manière dont les enfants s'adaptent à leur nouvelle vie (Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2013). Les ressources que chaque famille possède avant d'émigrer, qu'il s'agisse de moyens financiers, de bagage éducatif, de liens sociaux et de capital psychologique, font que les enfants ne prennent pas le même départ, tant s'en faut, dans le pays d'accueil. La migration en elle-même – selon qu'elle s'effectuera de manière légale ou clandestine, en famille ou avec de multiples séparations et retrouvailles – ne sera pas non plus sans conséquences. À cela s'ajoute que le cadre de vie des enfants et des jeunes à leur arrivée dans le pays d'accueil – contexte économique, situation juridique, voisinage, milieu scolaire – sera plus ou moins engageant et propice à la réussite. L'accueil reçu pourra être aussi bien froid et intimidant que chaleureux et sympathique.

APPRENTISSAGE SOCIO-ÉMOTIONNEL

7. Les élèves immigrés n'arrivent pas d'une autre planète, ils sont fondamentalement semblables à tous les autres élèves. Faut-il en conclure d'une manière générale que ce qui fonctionne avec l'élève lambda fonctionne aussi avec celui qui vient de l'étranger ? Des études en nombre croissant révèlent que la réussite scolaire est liée à l'existence d'environnements pédagogiques favorables au développement socio-émotionnel. Les dimensions sociale, émotionnelle, cognitive, linguistique et scolaire du développement de l'enfant sont en effet absolument indissociables, tant au niveau cérébral que sur le plan comportemental, et indispensables à l'apprentissage. Le développement socio-émotionnel porte sur plusieurs ensembles de compétences qui facilitent cet apprentissage (ou dont l'absence a contrario lui fait obstacle) :

- les compétences sociales et interpersonnelles, qui rendent les élèves capables de s'adapter en société, de lire les signaux sociaux, de faire preuve de compassion et d'empathie, de collaborer, et de résoudre les désaccords ;
- les compétences émotionnelles, qui les rendent à même d'accueillir et de gérer leurs émotions, de comprendre celles des autres, ainsi que leur point de vue, et de supporter la frustration ;
- les compétences cognitives, autrement dit les attitudes et convictions à partir desquelles l'élève construit le sens de soi et ses stratégies d'apprentissage et développe ses fonctions exécutives (mémoire de travail, contrôle de l'attention et flexibilité cognitive), le contrôle inhibiteur et la capacité d'organisation.

8. Aux États-Unis, après avoir dressé un état des lieux de l'apprentissage socio-émotionnel, la Commission nationale sur le développement socio-émotionnel et les progrès scolaires (*National Commission on Social, Emotional, & Academic Development*) a adopté par consensus une déclaration dans laquelle elle relève en particulier ce qui suit :

- il ne peut y avoir d'apprentissage solide sans prise en compte des problèmes liés au développement socio-émotionnel ;
- ce développement se poursuit tout au long de l'existence et est indispensable à la réussite scolaire aussi bien que professionnelle, familiale et sociale ;
- il est possible et peut être favorisé pendant toute l'enfance, l'adolescence et même à l'âge adulte ;

- les établissements scolaires exercent sur lui une influence significative ;
- un recours éclairé aux pratiques d'apprentissage socio-émotionnel offre aux enseignants la possibilité de gagner en efficacité ainsi qu'en bien-être ;
- le développement socio-émotionnel est une composante essentielle de l'enseignement dispensé de la prématernelle jusqu'à la 12^{ème} année de scolarité (*pre-K-12 education*) et peut changer les écoles en des lieux où l'on cultive l'excellence, la collaboration et la communication, la créativité, l'innovation, l'empathie et le respect, le civisme et les autres compétences et dispositions nécessaires à la réussite au XXI^{ème} siècle ;
- les écoliers ont d'autant plus de chances de développer leurs compétences socio-émotionnelles que des formations et un appui en la matière sont accordés aux établissements scolaires, leurs dirigeants et leurs enseignants et que cet apprentissage trouve une place dans les interactions du quotidien et dans la culture de l'établissement y compris en dehors de la salle de classe².

MIGRATIONS FAMILIALES

9. La famille est l'unité des migrations. À vrai dire, il est possible de définir la migration comme un acte éthique de la famille pour la famille. La migration est un processus de transformation qui a de profondes conséquences pour elle et peut marquer durablement le développement socio-émotionnel de ses membres. À tous points de vue, l'émigration est l'une des plus rudes épreuves qu'une famille puisse traverser, puisqu'elle prive ses membres des repères qui leur sont familiers – réseaux d'entre-aide et de relations, emploi et habitudes – en même temps qu'elle leur enlève leurs proches – famille élargie, amis intimes, voisins. Les immigrés ayant vécu une expérience douloureuse, que ce soit avant leur départ ou en raison des vicissitudes du voyage (ainsi d'une entrée illégale dans un pays) peuvent rester préoccupés par la violence et aussi se sentir coupables d'avoir pris la fuite en abandonnant des êtres chers. Les individus en situation irrégulière vivent dans la crainte d'une inspection inopinée de leur lieu de travail, ce qui est de plus en plus fréquent, et de séparations brutales et traumatisantes. Pour certaines familles, le risque d'expulsion est permanent.

10. Le décalage culturel et le cumul des motifs d'anxiété, conjugués à l'absence d'appui au sein de la société causent des symptômes affectifs et somatiques aigus. Ayant eux-mêmes des difficultés à s'adapter au pays dans lequel ils s'installent, de nombreux parents immigrés manquent de disponibilité psychologique, ce qui entraîne des conséquences préjudiciables sur le développement des enfants. Il n'est pas rare que les parents comptent sur leurs enfants pour les aider à s'orienter dans la société d'accueil et leur confient des responsabilités excessives pour leur âge, comme s'occuper du reste de la fratrie, ou se faire leurs interprètes ou leurs représentants, ce qui sape parfois l'autorité parentale mais qui favorise aussi, très souvent, une maturité précoce chez ceux à qui l'on confie de telles charges. À cela s'ajoute que les enfants et jeunes immigrés doivent construire leur identité et trouver leur place dans un pays dont ils ne partagent pas

² Jones, S.M. et J. Kahn (2017), *The Evidence Base of How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development (Consensus Statement)*, Aspen Institute, National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, <https://casel.org/wp-content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9-12-web.pdf>

nécessairement la culture sans cesser pour autant d'honorer les valeurs et les traditions inculquées par leurs parents. Quoi qu'il en soit, de nombreux enfants issus de l'immigration sont capables de faire preuve d'une résilience et d'une ressource extraordinaires au cours de leur développement.

DES COURANTS CONTRAIRES : PAUVRETÉ, SÉGRÉGATION ET CLANDESTINITÉ

11. Le taux de pauvreté en termes de revenu marchand est plus élevé chez les enfants d'immigrés que chez les enfants d'autochtones (Hernandez, Macartney et Blanchard, 2010, p. 425). Dans les pays riches du monde entier, la pauvreté progresse régulièrement parmi ces enfants issus de l'immigration, avec des écarts par rapport aux autres enfants qui sont de l'ordre de 7 % en Allemagne et en Australie, de 12 % aux États-Unis et de 26 à 28 % en Angleterre et en France (Hernandez et al., 2010). On constate également des différences entre groupes ethniques. En 2006, aux États-Unis, le taux de pauvreté des enfants d'immigrés d'origine latino-américaine était pratiquement le double de celui des enfants issus de la population autochtone de race blanche (avec, respectivement, 28 % et 16 %) (Fry et Gonzales, 2008). Toujours aux États-Unis, les données disponibles nous apprennent que les enfants d'immigrés sont relativement plus nombreux que les autres à vivre dans un logement surpeuplé (7 % contre 2 %) et à manger mal (25 % contre 21 %) (Chaudry et Fortuny, 2010). Il n'est pas rare que les enfants pauvres connaissent maints déménagements ; ces enfants peuvent aussi présenter toutes sortes de troubles : problèmes de concentration et de sommeil, anxiété et dépression, pour ne citer que ceux-ci, et se trouver exposés de près à la délinquance et à la violence. La pauvreté, comme on le sait depuis longtemps, est un facteur qui tient un rôle important dans l'échec scolaire (Luthar, 1999 ; Weissbourd, 1996).

12. La pauvreté s'accompagne d'autres facteurs qui ajoutent encore aux risques : monoparentalité, logement dans un quartier défavorisé, appartenance à une bande, trafic de stupéfiants mais aussi scolarisation dans des établissements-ghettos, surpeuplés, sous-encadrés et sous-financés (Suárez-Orozco, Yoshikawa et Tseng, 2015). Pauvreté et ségrégation sont souvent aggravées par le statut de clandestin. Les Nations Unies ont avancé dans une estimation le chiffre de 30 à 40 millions d'immigrés en situation irrégulière à l'échelle mondiale (Papademetriou, 2005). Ces immigrés en situation irrégulière sont particulièrement nombreux aux États-Unis – en 2017, environ 11.3 millions d'individus (soit 3.5 % de la population) séjournaient illégalement sur leur territoire (Krogstad et Passel, 2015) ; des données de 2012 révélaient la présence parmi eux de quelque 775 000 enfants (Passel, Cohn, Krogstad et Gonzalez-Barrera, 2014).

13. Les études laissent supposer que beaucoup de jeunes sans-papiers se sont retrouvés séparés de leur famille à de multiples reprises après avoir quitté leur pays d'origine et gardent un souvenir traumatique des passages de frontière (Suárez-Orozco, 2015). Une fois arrivés à destination ils continuent de vivre dans la crainte, redoutant d'être arrêtés, séparés à nouveau de leurs parents et expulsés (Suárez-Orozco et Marks ; voir aussi Chaudry et al., 2010 ; Suárez-Orozco et al., 2008).

14. Les immigrés en situation irrégulière ne peuvent solliciter des services sociaux l'aide qui rendrait leur dénuement moins sévère (Yoshikawa, 2011). Une contrainte psychologique et émotionnelle pèse sur l'existence de cette jeunesse élevée dans la clandestinité (Cervantes, Mejía et Mena, 2010), qui a également fait l'objet d'études descriptives et qualitatives (Bagley et Castro-Salazar, 2010 ; Gonzales, 2009 ; Suárez-Orozco, 1989).

15. Pauvreté inextricable, ségrégation et situation irrégulière alimentent le désenchantement et la marginalisation des immigrés de deuxième génération dans plus d'un pays d'accueil. À tout le moins, des facteurs structurels nourrissent le processus de racialisation à travers un dénigrement des nouveaux arrivants dans la société (De Vos et Suárez-Orozco, 1990) qui leur renvoie une image négative d'eux-mêmes (Suárez-Orozco, 2004) les considérant comme des envahisseurs. C. Suárez-Orozco s'est intéressée aux innombrables clichés désobligeants véhiculés au sujet de certains immigrés (comme les sans-papiers aux États-Unis et les enfants d'immigrés musulmans en Europe) par les médias, en milieu scolaire et dans les cercles sociaux et à la manière dont ces clichés vont façonner, au niveau de chaque individu et sur certains aspects essentiels, le développement des enfants et des jeunes issus de l'immigration.

16. À leur entrée dans un nouvel établissement scolaire, les enfants et adolescents issus de l'immigration, surtout ceux dont l'arrivée est récente, se trouvent aux prises avec différentes difficultés sur le plan socio-émotionnel, qui tiennent notamment au stress d'acculturation et à la restauration de liens familiaux distendus par de longues séparations (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, Todorova, 2008) et aussi, souvent, à l'irrégularité de leur situation. L'adaptation dépend en partie de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (Olsen, 2010). Avant d'être en mesure de s'exprimer correctement dans cette langue, bien des enfants traversent une phase de mutisme durant laquelle ils passent inaperçus parmi leurs camarades de classe (Merchant, 1999; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, Todorova, 2008). C'est aussi à ce moment-là qu'ils peuvent se trouver en butte au harcèlement scolaire (Scherr et Larson, 2010; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, Todorova, 2008; Qin, Way et Mukherjee, 2008) ou voir leur enseignant se désintéresser d'eux (Weinstein, 2002).

17. Il est important de s'attacher à comprendre les besoins de ces nouveaux-venus au cours de leur phase d'acclimatation, si déterminante, et de s'employer à y répondre. Des recherches ont montré récemment que les établissements qui s'organisent pour les aider à se familiariser avec leur nouveau cadre vont faciliter par la même occasion leur adaptation psycho-sociale et leur réussite scolaire (Sadowski, 2013; Suárez-Orozco, Martin, Alexandersson, Dance et Lunneblad, 2013). On sait de longue date que tous les élèves ont besoin d'un environnement rassurant pour bien apprendre, néanmoins, les études de cas que nous avons réalisées ont livré des indications sur les moyens à employer pour cultiver les sentiments de sécurité et d'appartenance dans le cas spécifique des élèves immigrés et de leur famille. Étudier dans un cadre où l'on se sent vulnérable ou marginalisé est un obstacle à l'apprentissage, parmi d'autres, pour un élève qui arrive de l'étranger. Le malaise qui en résulte entraînera chez certains un manque de motivation, une mésestime de soi et une anxiété paralysante qui, ensemble, peuvent déterminer l'apparition d'un « filtre affectif » susceptible d'inhiber l'acquisition de la langue du pays d'accueil. Même s'il ne saurait suffire à son actualisation, un affect positif favorisera au contraire ce processus.

APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

18. Les migrations de masse amènent de la diversité linguistique aux nations du monde entier. Plus généralement, l'extrême variété des langues et des identités que l'on rencontre aujourd'hui dans des pays comme le Canada, les États-Unis, la Belgique, les Pays-Bas, l'Allemagne et Israël fait pièce aux idéologies modernistes pour lesquelles l'individualité se combine avec l'appartenance de la communauté nationale à une langue, une tradition et une religion uniques. Plus de 350 langues différentes seraient parlées aux

États-Unis, d'après les données du Bureau du recensement, dont plus de la moitié par des immigrés (Bureau du recensement du gouvernement américain, 2015)³.

19. La question de savoir comment favoriser autant que possible la communication dans la langue majoritaire, ce qui rendra l'individu capable d'avoir une activité intellectuelle de haut niveau dans cette langue, et celle du maintien de la langue du pays d'origine suscitent des débats passionnés un peu partout dans le monde – y compris au Canada (McAndrew, 2007). L'apprentissage de la langue et la scolarité sont indissociables de la construction de l'identité, des systèmes familiaux, de l'acculturation, de l'assimilation et de l'intégration économique (Portes et Fernández-Kelly 2008 ; Portes et Hao, 1998, 2002 ; Portes et Zhou, 1993 ; Suárez-Orozco, 1989, 1991 ; Suárez-Orozco et al., 2008).

20. Pour Suárez-Orozco et Marks (2017), la maîtrise de la langue d'enseignement est un élément essentiel à prendre en considération lorsque l'on cherche à retracer le parcours scolaire des jeunes immigrés dans les pays à haut revenu qui tiennent un relevé rigoureux des résultats obtenus par les candidats aux examens décisifs. Des recherches universitaires ont mis en évidence l'existence d'un lien étroit entre le niveau de maîtrise de cette langue et le niveau d'études atteint au regard des évaluations normalisées (Suárez-Orozco et al., 2008). Les jeunes immigrés de première et deuxième générations réussissent souvent moins bien ces évaluations que les candidats issus de la population autochtone, aux États-Unis comme en Europe (Barth, Heimer et Pfeiffer, 2008). Dans un récent rapport sur *La résilience des élèves issus de l'immigration*, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) montre que, dans 36 pays et économies sur 54 disposant de données exploitables, les élèves immigrés (de première et de deuxième générations) avaient moins de chances d'atteindre le niveau de compétences scolaires de base (soit le niveau 2 de l'échelle de compétences PISA en mathématiques, en lecture et en sciences), avec en moyenne, dans les pays de l'OCDE, un écart par rapport aux autochtones de 24 points de pourcentage pour les immigrés de première génération et de 12 points pour ceux de deuxième génération (OCDE, 2018)⁴. Même s'il existe des différences entre pays dans le parcours scolaire des jeunes d'origine immigrée (Borgonovi et al., à paraître) et même si, avec, le temps, certains de ces jeunes obtiennent des résultats remarquables (Kasinitz, Mollenkopf, Waters et Holdaway, 2008), la

³ Les langues pour lesquelles on dénombre plus d'un million de locuteurs aux États-Unis sont l'espagnol (38.4 millions), le chinois (3 millions), le tagalog (1.6 million), le vietnamien (1.4 million), le français (1.3 million) ainsi que le coréen et l'arabe (avec 1.1 million de locuteurs chacune). Dans l'agglomération new yorkaise, la moitié environ des enfants et des jeunes issus de l'immigration parle une langue étrangère, pour un total de 192 langues différentes (Bureau du recensement du gouvernement américain, 2015). À Los Angeles, où cohabitent 185 langues, 54 % de la population âgée de plus de 5 ans pratique une autre langue que l'anglais. Dans le district scolaire unifié de Los Angeles – deuxième du pays par ordre d'importance - plus de 62 % des enfants et des jeunes apprennent l'anglais à l'école en tant qu'*English Language Learners* (California Department of Education, 2016).

⁴ Suárez-Orozco et Marks (2017) notent que si les capacités et compétences des élèves immigrés sont sous-estimées, c'est souvent parce que les évaluations se déroulent en temps limité, présentent un biais linguistique et portent sur des connaissances scolaires, ce qui ne permet pas la prise en compte du bagage culturel des individus ou des connaissances liées à la culture d'origine et pénalise ceux dont la langue maternelle diffère de la langue de l'épreuve, qui doivent jongler avec ces deux langues, sinon davantage, pour formuler une réponse.

tendance générale paraît d'autant plus inquiétante que la proportion d'élèves issus de l'immigration ne cesse de croître dans de nombreux pays.

21. Les recherches menées sur l'apprentissage de la langue d'intégration et le bilinguisme viennent éclairer les débats autour du choix de modèles éducatifs favorisant la réussite des jeunes immigrés, en particulier lorsqu'il s'agit de savoir quelle langue d'enseignement utiliser, dans quelles circonstances et pendant combien de temps. Il ressort régulièrement de ces recherches (Collier, 1995 ; Cummins, 2000 ; Hakuta, Butler, et Witt, 2000 ; National Research Council and Institute of Medicine, 1997) qu'il faut de cinq à sept ans aux immigrés allophones pour que leur maîtrise de la langue d'intégration leur permette de se présenter sur un pied d'égalité avec les locuteurs natifs aux examens d'évaluation normalisés sur lesquels s'appuient les réformes éducatives un peu partout dans le monde. Autre observation récurrente, les « bilingues parfaits », ces jeunes qui perfectionnent la connaissance de leur langue maternelle cependant qu'ils apprennent une autre langue à l'école, effectuent généralement un meilleur parcours scolaire sur le long terme (Callahan et Gándara, 2014 ; Portes et Rumbaut, 2001).

22. Les études autorisent à penser que les jeunes d'origine immigrée servent souvent d'« intermédiaires linguistiques » (en tant que traducteurs, interprètes ou représentants) pour les membres de leur famille et d'autres personnes encore en même temps qu'ils s'intègrent dans un environnement scolaire qui leur est inconnu et s'approprient la langue d'enseignement et la culture du pays d'accueil (Orellana, 2009 ; Suárez-Orozco et Marks, 2017). En plus de marquer de son empreinte le quotidien des immigrés, jeunes et des adultes, ce rôle d'entremise exerce une influence sur les résultats scolaires (Dorner, Orellana et Li-Grining, 2007). On a découvert qu'il avait également une action positive sur les résultats obtenus aux évaluations normalisées (Dorner et al., 2007). Les chercheurs en concluent que le fait de reproduire cette expérience en milieu scolaire favoriserait la réussite des élèves bilingues (Dorner et al., 2007) et allègerait le fardeau qui pèse sur le psychisme et le développement de ces jeunes qui se font porte-paroles des adultes, en raison, par exemple, de l'isolement ou de la marginalisation qui en résultent parfois (Suárez-Orozco et Marks, 2016).

Apprentissage de la langue d'immigration

Les recherches menées sur l'apprentissage de la langue d'immigration semblent indiquer que, lorsque les élèves maîtrisent bien leur langue maternelle et qu'ils arrivent à la lire et à l'écrire, ils peuvent mettre à profit ces connaissances pour apprendre cette nouvelle langue s'ils bénéficient d'un accompagnement pédagogique adapté. De nombreux enfants issus de l'immigration qui entrent à l'école ne sont toutefois pas dans cette situation. En outre, il arrive souvent que les parents des enfants qui apprennent l'anglais ne puissent pas les aider sur ce point et que les échanges soutenus en dehors de l'école avec des camarades anglophones soient limités - échanges qui sont pourtant importants pour obtenir de bons résultats scolaires sur la seconde langue.

Un niveau scolaire plus faible en anglais ou en français peut néanmoins masquer le degré réel de connaissances et de compétences de ces élèves issus de l'immigration, dont ils auront du mal à faire la démonstration. Même lorsque les élèves qui apprennent la langue du pays d'accueil peuvent suivre les cours dans une classe ordinaire, ils lisent souvent plus lentement que les élèves autochtones, ils peuvent ne pas saisir toutes les nuances du langage et n'ont tout simplement pas été exposés aux mêmes mots et informations culturelles que leurs camarades autochtones de la classe moyenne. Leur bagage scolaire en langue ne leur permet pas toujours non plus d'être à l'aise avec les programmes scolaires et d'obtenir de bons résultats aux examens « objectifs » conçus pour des francophones ou des anglophones de souche. Il n'est donc pas surprenant qu'une maîtrise limitée de l'anglais ou du français soit souvent associée à de faibles résultats aux examens normalisés, à des moyennes trimestrielles inférieures, à des redoublements plus nombreux et à des taux d'obtention de diplôme plus faibles.

Par ailleurs, aux États-Unis, on accorde beaucoup d'importance aux examens décisifs — d'abord avec le programme *No Child Left Behind* puis avec le *Common Core* —, ce qui entraîne une difficulté supplémentaire pour les élèves issus de l'immigration qui apprennent l'anglais. Il vaste débat s'est ouvert sur la question de savoir si et comment les examens scolaires, surtout ceux qui sont décisifs, pourraient déboucher sur des résultats injustes pour les élèves qui apprennent l'anglais ou le français. Les examens normalisés utilisés pour détecter les écarts de performances scolaires ou pour aider à la prise de décision ont été dans leur grande majorité élaborés et normalisés pour des populations de la classe moyenne ou ont été adaptés à partir de travaux réalisés auprès de ces populations. Ces examens partent de l'hypothèse que les élèves baignent dans la culture dominante du pays et ne prennent donc pas nécessairement en compte les connaissances liées à la culture d'origine des élèves, le risque étant de sous-estimer leurs aptitudes et leurs compétences.

Compte tenu de l'importance que peuvent avoir les examens, comme c'est le cas aujourd'hui dans les établissements scolaires américains, certaines académies sont parfois incitées à classer prématurément des élèves issus de l'immigration qui apprennent l'anglais dans la catégorie des élèves qui maîtrisent l'anglais, ou, inversement, à les cantonner dans la première catégorie pendant des années. Face à des examens scolaires appliqués de façon approximative et à une myriade de politiques d'apprentissage des langues, cette classification (élèves qui apprennent l'anglais/élèves qui maîtrisent l'anglais) est très diversement appliquée selon les académies et selon les États. En outre, les changements de catégorie reposent rarement sur des preuves scientifiques de ce qui est nécessaire pour qu'un élève atteigne le niveau de maîtrise de la langue requis pour réussir les examens normalisés. Les examens normalisés ayant pris plus d'importance, cette question est d'autant plus lourde de conséquences pour les élèves qui apprennent l'anglais et pour les écoles qui les accueillent.

Les études menées sur l'acquisition d'une seconde langue montrent que les élèves qui apprennent la langue du pays d'accueil obtiennent les meilleurs résultats lorsqu'ils suivent des programmes d'instruction progressifs et systématiques où sont d'abord identifiées leurs compétences à l'écrit et leurs aptitudes scolaires à l'arrivée et où ils bénéficient d'un accompagnement scolaire de transition en continu (par exemple, tutorat, aide aux devoirs, aide à l'écriture) à mesure qu'ils

intègrent l'environnement pédagogique. De plus, la cohérence de l'apprentissage de la langue est essentielle car des changements fréquents de classe et d'établissement peuvent considérablement pénaliser ces élèves. Non seulement ils doivent améliorer leurs capacités de communication dans leur nouvelle langue, mais ils doivent aussi dans le même temps mieux maîtriser les contenus scolaires dans l'ensemble des matières enseignées, ce qui peut encore ajouter à leurs difficultés d'apprentissage et compliquer également la tâche de leurs professeurs.

POUR UNE INTÉGRATION RÉUSSIE DE TOUS LES ENFANTS

23. L'enseignement d'une seconde langue donne de meilleurs résultats lorsqu'il est adapté au profil linguistique des élèves. En fonction de la proportion d'individus concernés, il peut s'avérer opportun que cette seconde langue soit l'anglais ou le français. Une stratégie d'enseignement bilingue appliquée avec rigueur s'avère particulièrement efficace en présence d'une importante concentration d'élèves de même langue maternelle. Citons ici les méthodes axées sur le passage d'une langue à une autre, où les savoirs fondamentaux sont enseignés dans un premier temps en espagnol ou en chinois, par exemple, avant l'introduction progressive de l'anglais ou du français, celles où l'on enseigne deux langues et où l'enseignement est bilingue, ou encore les programmes de double immersion, où une équipe pédagogique dont certains membres ont l'anglais pour langue maternelle et les autres l'espagnol (ou le mandarin, par exemple) enseigne ces langues et dans ces langues. Face à une pluralité de langues maternelle, la solution la plus réaliste consistera sans doute à enseigner l'anglais en tant que seconde langue. Dans l'idéal, cet enseignement aura un caractère transversal cependant que la mise à disposition de nombreux supports dans sa langue maternelle permettra à l'élève d'en améliorer sa connaissance ; il est souhaitable que les programmes encouragent le recours à la langue maternelle des élèves pour favoriser l'apprentissage de cette langue et celui de la langue d'enseignement en même temps que les autres apprentissages.

Aménagements propices à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil

24. Les études révèlent chez les élèves immigrés un réel désir d'apprendre la langue de leur nouvelle patrie, si gigantesque que la tâche leur paraisse. Nombre d'entre eux traverseront une phase de mutisme et progresseront plus rapidement s'ils peuvent faire appel à leur langue maternelle pour mobiliser leurs compétences. Leurs camarades issus de la population de souche, qui ont une petite longueur d'avance en anglais ou en français, seront souvent pour eux de précieux intermédiaires dans leur apprentissage. Ce rôle est profitable autant pour les élèves qui l'assument (car il leur permet de prendre confiance en eux et de consolider leurs acquis) que pour les nouveaux-venus (qui, ainsi, ne sont pas perdus et peuvent participer en classe, continuer d'apprendre et rester motivés). Il s'agit là d'une stratégie d'apprentissage dont les enseignants doivent mesurer l'importance et qu'ils ne doivent pas hésiter à employer.

25. Il conviendrait que les enseignants donnent à leurs élèves des occasions de s'appuyer sur leur langue maternelle pour mieux apprendre la langue du pays d'accueil, même si eux-mêmes ne parlent pas cette première langue. À titre d'exemple, au cours d'un travail d'écriture, ces élèves pourront rédiger au brouillon dans leur langue maternelle puis recopier au propre en traduisant leur travail en anglais ou en français. Plus simplement, il serait indiqué que les enseignants les encouragent à se faire les interprètes de leurs camarades immigrés arrivés après eux et à utiliser à discrétion dictionnaires

bilingues et logiciels de traduction, tout en les incitant de manière systématique à s'exprimer dans la langue du pays d'accueil.

Un apprentissage linguistique transdisciplinaire

26. Les recherches ont établi la nécessité absolue d'appliquer à l'échelle des établissements des stratégies cohérentes, transcendant les disciplines, pour assurer un bon apprentissage de la langue du pays d'accueil. Il est souhaitable que les enseignants reçoivent une formation très complète à l'enseignement intensif de cette langue afin qu'il soit intégré dans l'ensemble du programme scolaire. Le travail en équipe se révèle particulièrement propice à la définition de stratégies et de protocoles communs et, partant, à une réflexion collective au sujet de l'efficacité avec laquelle la langue est enseignée. Les stratégies de compréhension de l'écrit peuvent prendre appui sur l'oral et être mises en œuvre dans toutes les matières. À titre d'exemple, face à un problème de mathématiques, les élèves devront chercher comment le résoudre et pourront expliquer leur solution à la classe. Exposer et justifier un raisonnement devant ses camarades fait travailler tout à la fois la logique et l'expression, et cette manière de procéder pourra se décliner dans n'importe quelle discipline.

Appartenance culturelle

27. Les établissements scolaires devraient, de leur propre chef, élaborer des stratégies pour faire grandir le sentiment d'appartenance culturelle. Une mesure simple et symbolique consiste à exposer, dans leurs couloirs et leurs salles de classe, des travaux d'élèves et des drapeaux ainsi que d'autres éléments décoratifs témoignant de la diversité des langues et des cultures en présence dans leurs murs. Une diversité qui devrait aussi pouvoir s'entendre dans ces mêmes couloirs, de la bouche des élèves comme de celle de leurs parents ; si la pratique de l'anglais et du français est naturellement à encourager, l'usage d'une autre langue ne mérite pas pour autant d'être blâmé. La pluralité des cultures peut être particulièrement visible dans les écoles dispensant un enseignement bilingue ou en double immersion, où une bonne partie des enseignants sont de même langue maternelle que leurs élèves. Même lorsqu'il n'en va pas ainsi, maintes solutions s'offrent au corps enseignant et au personnel pour aider les jeunes à développer un sentiment d'appartenance. Accueillir les élèves avec respect et bienveillance, pour ce qu'ils sont et avec ce qu'ils ont reçu de leurs parents, peut contribuer énormément à leur socialisation et leur intégration au sein de l'école et de la classe.

Aspects relatifs au programme d'enseignement

28. La prise en considération des spécificités culturelles ainsi que le développement socio-émotionnel devraient être omniprésents dans les programmes. Sur le fond comme sur la forme, l'enseignement qui leur est dispensé en dit long aux jeunes sur leur degré d'intégration ou de non-intégration. Les professeurs de lettres comparent souvent les livres à des « fenêtres » et à des « miroirs » pour leurs élèves : des fenêtres ouvertes sur d'autres mondes, des miroirs qui leur renvoient l'image de ce qu'ils sont et de leur place dans la société. Nous pouvons certes commencer par trouver le moyen d'inviter les élèves à relater leur propre histoire, cependant ce genre d'exercice emportera difficilement leur adhésion s'il ne trouve pas d'écho dans le programme d'enseignement.

29. Il conviendrait de veiller à choisir pour les faire étudier à nos élèves des ouvrages dans lesquels ils puissent s'identifier aux personnages et apprendre à travers eux. Notre enseignement de l'histoire, et notre manière d'appréhender le programme dans son

ensemble, ont leur importance également. Alors que l'immigration est une expérience fondatrice, le temps consacré au fait migratoire est souvent réduit à la portion congrue, une à deux leçons par an. Il y a lieu de repenser notre manière d'aborder cet enseignement. Comme je l'ai écrit ailleurs, « les récits d'immigrés nous parlent de résilience, de courage et d'optimisme. En classe, ils invitent mieux qu'aucun autre au dialogue autour de thématiques qui parcourent toute l'histoire et la littérature des États-Unis et du Canada. De fait, l'histoire de l'immigration, c'est l'histoire de ce qui nous rassemble ».

Investissement des parents, partenariats stratégiques locaux et programmes annexes

30. Le dialogue avec les parents d'élèves fait partie intégrante de la démarche d'ouverture aux autres cultures. Les convier à des ateliers, des séminaires et des groupes de discussion sur des sujets les intéressant peut contribuer à faire grandir la confiance. Une école bilingue fréquentée majoritairement par des enfants d'immigrés a ainsi créé un groupe de discussion dédié aux hispanophones qui se réunit chaque semaine pour aider les parents et les familles à s'adapter à la vie aux États-Unis. Ces rencontres permettent de mesurer les difficultés qu'ils rencontrent et de leur fournir des clés pour accompagner leurs enfants dans leur scolarité. Les parents participants reconnaissent eux-mêmes que cette écoute leur a donné la certitude que l'école les avait adoptés eux et leurs enfants car elle savait se montrer ouverte et accueillante à leur égard. Certaines écoles (appelées *community schools* aux États-Unis) servent de cadre à des initiatives relevant d'un partenariat conclu à dessein entre différents types de prestataires de services – écoles, organismes associatifs, universités, services de santé et services sociaux, par exemple – la population locale, les parents et les groupes de jeunes. Les études tendent à indiquer que le fait d'avoir pour but commun d'ouvrir plus largement l'horizon des possibles pour les élèves serait de nature à rendre les écoles plus efficaces. Un accompagnement médical, juridique et social peut s'avérer extrêmement bienvenu lorsque les familles immigrées ne savent pas comment obtenir des aides publiques ou craignent de solliciter une assistance en raison de leur situation ou pour d'autres raisons encore. Cet accompagnement est par ailleurs susceptible de corriger ce qui est perçu comme un manque d'investissement de la part des parents mais qui tient davantage à une différence de culture et à une méconnaissance du système qu'à un réel désintérêt par rapport à l'instruction donnée à leurs enfants.

31. Chefs d'établissements, enseignants, parents et élèves soulignent un peu partout combien il est important de mobiliser les acteurs locaux autour de partenariats et de coordonner les moyens mis en œuvre pour venir en aide aux familles immigrées de manière rationnelle et intégrée. Nous nous devons de signaler que, dans chacune des écoles que nous avons étudiées, il existait au moins un partenariat local dont la finalité première était de satisfaire un besoin d'ordre scolaire, social ou familial.

32. La volonté de répondre à des besoins sociaux, familiaux et médicaux à travers le système des *community schools* peut accroître très sensiblement les chances de réussite des élèves. Certaines écoles, qui obtiennent des résultats tout à fait satisfaisants, proposent dans leurs propres locaux des cours de langue destinés aux responsables légaux des enfants, d'autres y accueillent des dispensaires pour leurs élèves. Prenant la peine d'accompagner les familles immigrées aussi longtemps que nécessaire et de les rencontrer dans un environnement sûr, les parties prenantes créent pour elles un guichet unique. Des partenariats novateurs peuvent être conclus avec des organismes sans but lucratif actifs à l'échelle locale pour faciliter l'accès aux soins, notamment aux soins de santé mentale et

aux soins dentaires, et aux services, juridiques ou autres, et rendre ainsi d'inappréciables services aux élèves et à leurs familles. Les écoles publiques de Toronto lauréates du prix Bertelsmann ont fait leurs la plupart des pratiques que nous venons de mentionner.

Encadrement pédagogique biculturel

33. Autre élément qui se dégage de nos recherches, le rôle important joué par certains chefs d'établissement possédant des qualités qui les prédisposent à s'occuper des élèves arrivés récemment dans le pays. Dans bon nombre des écoles que nous avons étudiées, ces responsables attentifs aux immigrés avaient une solide expérience de l'enseignement en classes bilingues ou de l'enseignement de la langue du pays à des étrangers. Eux-mêmes bilingues ou d'origine immigrée pour la plupart, ils sont en mesure de comprendre ce que vivent les élèves immigrés et ont à cœur de répondre aux besoins qui sont les leurs. En somme, pour reprendre les mots de l'un d'entre eux : « mieux nous comprenons nos élèves, mieux nous pouvons les accompagner ».

34. Des chefs d'établissement que l'on peut donner en exemple ont défini tout un ensemble de mesures à prendre et de procédures à suivre pour assurer l'accueil et l'intégration de nouveaux arrivants, allant au-delà de ce que la loi ou les autorités locales exigent. Ils ont établi des procédures formelles recouvrant certaines des pratiques que nous avons évoquées, depuis l'admission de l'élève jusqu'à son évaluation régulière, et bon nombre d'entre eux ont organisé des formations pour que leur personnel, enseignant ou non, se tienne au fait des nouvelles façons d'agir et des dernières recherches. Beaucoup, aussi, s'intéressent de très près aux programmes et à la pédagogie. Ils cherchent à optimiser les capacités de leur personnel enseignant en leur imposant de travailler en équipe et accordent du temps aux professeurs pour adapter les programmes ou en élaborer de nouveaux, conformes à leur conception de l'enseignement de qualité à dispenser aux élèves issus de l'immigration admis dans leur établissement. Ils consacrent du temps et des moyens à la formation professionnelle des enseignants ; ce sont eux qui donnent le cap sur le plan pédagogique. À l'échelon local, ils nouent des liens avec leurs représentants au sein de l'administration, avec des responsables de l'exécutif, des chefs d'entreprise et parfois même des journalistes pour réclamer des fonds, des moyens, et faire connaître les besoins de leurs élèves immigrés.

35. Dans les établissements où les élèves d'origine étrangère sont bien pris en charge, la direction, les enseignants et tout le personnel peuvent déterminer très vite ce qu'il y a de plus important à faire pour réduire autant que possible l'isolement de ces élèves, leur permettre de surmonter leurs traumatismes, les encourager à socialiser avec leurs camarades et les aider à trouver leur place au milieu d'eux. Dans quelques-uns de ces établissements, des équipes interdisciplinaires se réunissent lorsqu'arrivent de nouveaux élèves afin de définir la conduite à tenir pour la bonne intégration de chacun d'eux. Les enseignants font tout leur possible pour entrer en contact avec leurs responsables légaux, parents ou tuteurs, afin de retracer en détail le parcours scolaire de ces jeunes⁵. Les réunions parents-professeurs sont elles aussi l'occasion de rencontrer les familles, mais il faut savoir faire preuve de souplesse dans leur organisation, et notamment prendre des

⁵ Il faut toutefois se garder de considérer que l'impossibilité d'un rendez-vous est le signe d'un manque de bonne volonté de la part des responsables de l'enfant – il y a souvent d'autres explications à cela : rigidité des horaires de travail, ignorance de l'investissement attendu des parents dans les écoles canadiennes ou américaines, ou crainte d'une mise en détention ou d'une expulsion lorsque l'incertitude prévaut sur le plan politique.

dispositions pour contourner la barrière linguistique ou prévoir des entretiens par téléphone ou Skype à des horaires adaptés. Toutes les informations glanées à ces occasions sont ensuite portées à la connaissance des autres enseignants qui font partie de l'équipe chargée de suivre chaque élève.

36. Les groupes d'accompagnement, au niveau du premier et du second cycles de l'enseignement secondaire notamment, peuvent être d'une grande aide aux élèves qui prennent ainsi leurs marques dans un nouvel établissement grâce aux conseils d'un mentor à qui ils sont confiés. Il est souhaitable que les nouveaux arrivants/débutants en anglais ou en français retrouvent dans ces groupes au moins un autre élève de même langue maternelle maîtrisant suffisamment bien l'anglais ou le français pour se faire l'interprète de ses camarades. Au sein de ces groupes, les élèves sont encouragés à aborder divers sujets, des difficultés rencontrées en cours, à l'absence des proches et amis restés au pays, en passant par les problèmes relationnels, et tout spécialement à évoquer leur vie d'avant et leur vie actuelle ainsi que la manière dont ils ont vécu l'expatriation.

37. Ainsi, les programmes d'accompagnement dans lesquels les élèves nouent deux à deux un partenariat avec d'autres élèves plus âgés se révèlent être de nature à favoriser les communautés d'apprentissage et produisent un effet positif sur le moral. Dans leur groupe d'accompagnement, les élèves sont encouragés à aborder ouvertement divers sujets, depuis les difficultés rencontrées en cours, jusqu'à l'absence des proches et amis restés au pays, en passant par les problèmes relationnels. Les travaux d'expression écrite peuvent également être l'occasion d'inviter les élèves à parler de ce qu'ils vivent en tant qu'immigrés et à participer aux échanges en classe. Les activités de ce genre aident les jeunes à se rendre compte qu'ils ne sont pas les seuls pour qui l'adaptation est difficile, en même temps qu'elles permettent aux enseignants de mieux connaître leurs élèves (Suárez-Orozco et al., 2013). Toutefois, peu d'auteurs encore ont entrepris de déterminer quelles approches donnent des résultats satisfaisants en fonction des élèves et du contexte scolaire.

38. Les jeunes, immigrés ou réfugiés, forment parmi la population en âge d'aller à l'école le groupe qui s'accroît le plus rapidement dans différents pays à revenu élevé ou intermédiaire. Ils arrivent souvent animés par un optimisme et une confiance dans l'avenir qui méritent d'être entretenus avec beaucoup de soin – tous, pour ainsi dire, voient dans l'instruction la promesse de lendemains meilleurs. Avec le temps, cependant, beaucoup d'entre eux, à commencer par ceux qui fréquentent des écoles déshéritées, aux airs de ghettos où ils reçoivent un enseignement de piètre qualité, cumuleront les désavantages et verront leur avenir s'obscurcir. Trop nombreux sont ceux qui quitteront l'école sans y avoir acquis les compétences élevées, les techniques de communication et la sensibilité culturelle nécessaires dans l'économie et la société à l'heure de la mondialisation (Levy et Murnane, 2007).

39. Le bonheur des immigrés, et de la population autochtone avec eux, dépendra de l'intégration réussie des plus jeunes de ces immigrés dans la structure éducative et le tissu économique, du développement de leur civisme et de leur participation pleine et entière à la vie démocratique. Accueillir les enfants issus de l'immigration et les aider à développer leur plein potentiel, tel est le défi lancé à notre génération dans le champ éducatif. L'enjeu est de taille : l'avenir de ces enfants est aussi le nôtre.

Références

- Abrego, L. J (2013), *Sacrificing families, navigating laws, labor and love across borders*, Stanford University Press, Palo Alto, CA.
- Agbenyega, S. et J. Jiggetts (1999), « Minority children and their over-representation in special education », *Education-Indianapolis*, n° 119, pp 619-632.
- American Psychological Association (2012), *Crossroads: The Psychology of Immigration in the New Century. APA Presidential Task Force on Immigration*, American Psychological Association Washington, DC, www.apa.org/topics/immigration/report.aspx.
- American Psychological Association (2010), *Resilience and recovery after war: Refugee children and families in the United States*, American Psychological Association, Washington, DC, tiré de : <http://www.apa.org/pi/families/refugees.aspx>.
- August, D. et K. Hakuta (1997), *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*, National Academy Press, Washington, DC.
- Banque mondiale (2013), « Les travailleurs migrants issus des pays en développement devraient envoyer 414 milliards de dollars chez eux en 2013 », Banque mondiale, Washington, DC, 2 octobre, <http://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2013/10/02/Migrants-from-developing-countries-to-send-home-414-billion-in-earnings-in-2013>.
- Bayley, R. et V. Regan (2004), « Introduction: The acquisition of sociolinguistic competence », *Journal of Sociolinguistics*, n° 8, pp. 323–338, doi:10.1111/j.1467-9841.2004.00263.x.
- Boss, P. (1999), *Ambiguous loss: Learning to live with unresolved grief*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Brilliant, J. J. (2000), « Issues in counseling immigrant college students », *Community College Journal of Research & Practice*, vol. 24, n° 7, pp. 577-586.
- Brooks-Gunn, J. et G. J. Duncan (1997), « The effects of poverty on children », *The Future of Children*, vol. 7, n° 2, Children and Poverty, pp. 55–71.
- Capps, R. et al. (2005), *The new demography of America's schools: Immigration and the No Child Left Behind Act*, Urban Institute, Washington, DC, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490924.pdf>.
- Carter, A., L., M. et A. Morse, (2011), « 2011 Immigration-related laws, bills, and resolutions in the states: Jan. 1 -March 31, 2011 », National Conference of State Legislatures, Washington, DC, <http://www.ncsl.org/default.aspx?tabid=13114>.
- Chavez, L. (2008), *The Latino threat: Constructing immigrants, citizens, and the nation*, Stanford University Press, Palo Alto, CA.
- Child Trends (2014), « Immigrant children: Indicators on children and youth », Child Trends, Washington, DC, www.childtrends.org/?indicators=immigrant-children.

- Child Trends (2013), « Dual language learners and social-emotional development: The benefits for young children », Child Trends, Washington, DC, <http://www.childtrends.org/dual-language-learners-and-social-emotional-development-understanding-the-benefits-for-young-children/>.
- Coe, C. (2013), *The scattered family: Parenting, African migrants, and global inequality*, University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Cummins, J. (2000), *Language, power, & pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon, Royaume-Uni.
- Dahl, G. et L. Lochner (2008), « The impact of family income on child achievement: Evidence from the earned income tax credit », document de travail n° 14599), National Bureau of Economic Research.
- Duncan, G. J. et R. J. Murnane (2014), *Restoring opportunity: The crisis of inequality and the challenge of American Education*, Harvard Education Press & Sage Foundation, Cambridge & New York.
- Eck, D. L. (2001), *A new religious America*, Harper, San Francisco, CA.
- Evans, G. W., D. Li et S. S. Whipple (2013), « Cumulative risk and child development », *Psychological Bulletin*, vol. 139, n° 6, pp. 1342–1396.
- Fry, R. (2008), *The Role of Schools in the English Language Learner Achievement Gap*, Washington D.C, Pew Hispanic Center, <http://www.pewhispanic.org/2008/06/26/the-role-of-schools-in-the-english-language-learner-achievement-gap/>.
- Fry, R. (2004), *Latino youth finishing college: The role of selective pathways*, Pew Hispanic Center Washington, DC, <http://www.pewhispanic.org/2004/06/23/latino-youth-finishing-college/>.
- Fuligni, A. J. (1997), « The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior », *Child development*, vol. 68, n° 2, pp. 351-363.
- Gándara, P. et F. Contreras (2008), *Understanding the Latino education gap — Why Latinos don't go to college*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- García. O. (2014), « U.S. Spanish & education: Global and local intersection », *Review of Research in Education*, n° 38, pp. 58-80.
- García Coll, C. et K. Magnuson (1997), « The psychological experience of immigration: A developmental perspective », in A. Booth, A. C. Crouter et N. Landale (dir. pub.), *Immigration and the family: Research and policy on U.S. immigrants*, Routledge, New York, pp. 91-132.
- García Coll, C. et A. Marks (dir. pub.) (2011), *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* American Psychological Association Press, Washington, DC.
- Hagelskamp, C., C. Suárez-Orozco et D. Hughes (2010), « Migrating to opportunities: How family migration motivations shape academic trajectories among newcomer immigrant youth », *Journal of Social Issues*, vol. 66, n° 4, pp. 717-739.
- Hakuta, K., Y. K. Butler et D. Witt (2000), *How long does it take English learners to attain proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute, Berkeley, CA.

- Hanson, G. H. (2010), *The economics and policy of illegal immigration in the United States*, Migration Policy Institute, Washington, DC.
- Hernández, D. (2014), Conférence donnée en date du 28 février, d'après les Série de microdonnées intégrées à usage public du Bureau du recensement américain sur l'American Community Survey pour les années 2005 à 2007, UCLA Program on International Migration, Los Angeles, CA.
- Hernández, D. J., N. A. Denton et S. Macartney (2009), « Children in immigrant families — the U.S. and 50 states: Economic need beyond the official poverty measure », *Child Trends & the Center for Social and Demographic Analysis*, SUNY–Albany, Albany, NY.
- Hernández, D. et J. S. Napierala (2012), *Children in immigrant families: Essential to America's future – FCD Child and Youth Well-being Index Policy Brief*, Foundation for Child Development, New York, <http://fcd-us.org/resources/children-immigrant-families-essential-americas-future> Files.
- Hochschild, J. L., N. Scovronick et N. B. Scovronick (2004), *The American dream and the public schools*, Oxford University Press.
- Huynh, Q. L., T. Devos, L. Smalarz (2011), « Perpetual foreigner in one's own land: Potential implications for identity and psychological adjustment », *Journal of Social Clinical Psychology*, vol. 30, n° 2, pp. 133–162.
- International Reading Association (2012), *Literacy implementation guidance for the ELA Common Core Standards*, International Reading Association, Newark, DE.
- Kao, G. et M. Tienda (1995), « Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth », *Social Science Quarterly*, vol. 76, n° 1, pp. 1–19.
- Kanstrom, D. (2010), *Deportation nation: Outsiders in American history*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Kerr, W. R. et W. F. Lincoln (2010), « The supply side of innovation: H-1B visa reforms and U.S. ethnic invention », National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Kieffer, M. J. et al. (2009), « Accommodations for English language learners taking large-scale assessments: A meta-analysis on effectiveness and validity », *Review of Educational Research*, vol. 79, n° 3, pp. 1168-1201.
- Kindler, A. L. (2002), *Survey of the states' limited English proficient students and available educational programs and services, 2000–2001 summary report*, National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs, Washington, DC.
- Kluckhohn, C. K. M. et H. A. Murray (1948), *Personality in nature, society, and culture*, Knopf, New York.
- Leadership Conference on Civil Rights Education Fund (2009), *Confronting the new faces of hate: Hate crimes in America – 2009*, Leadership Conference on Civil Rights Education Fund, Washington, DC, tiré de : http://www.civilrights.org/publications/hatecrimes/lccref_hate_crimes_report.pdf.
- Levine, R. A. (1993), *Worlds of childhood*, Harper Collins, New York.

- Levitt, P. (2007), *God needs no passport: Immigrants and the changing American religious landscape*, The New Press, New York.
- Levitt, P. et N. G. Schiller, (2004), « Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society », *International migration review*, vol. 38, n° 3, pp. 1002-1039.
- Locks, A. M. et al. (2008), « Extending notions of campus climate and diversity to students' transition to college », *The Review of Higher Education*, vol. 31, n° 3, pp. 257-285.
- Maccoby, M. M. (1992), « The role of parents in the socialization of children: An historical overview », *Developmental Psychology*, vol. 26, n° 8, pp. 1006–1017.
- Marks, A. K., K. Ejesi et C. García Coll (2014), « The U.S. immigrant paradox in childhood and adolescence », *Child Development Perspectives*, vol. 8, n° 2, pp. 59–64, doi: 10.1111/cdep.12071.
- Massey, D. (2010), *New faces in new places*, Russell Sage, New York.
- Massey, D. et N. Denton (1993), *American apartheid*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Masten, A. S. (2001), « Ordinary magic: Resilience processes in development », *American Psychologist*, vol. 56, n° 3, pp. 227–238, doi : 10.1037/0003-066X.56.3.227.
- Menjívar, C. (2006), « Liminal legality: Salvadoran and Guatemalan immigrants' lives in the United States », *American Journal of Sociology*, n° 111, pp. 999–1037.
- Menken, K. (2008), *English Language learners left Behind: Standardized testing as language policy*, Multilingual Matters, Clevedon (Royaume-Uni).
- Merchant, B. (1999), « Ghosts in the classroom: Unavoidable casualties of a principal's commitment to the status quo », *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 4, n° 2, pp. 153-171.
- Milner, H. R. (2013), « Analyzing poverty, learning, and teaching through a critical race theory lens », *Education in Research*, vol. 37, n° 1, pp. 1–53.
- Motomura (2008), « Immigration outside the law », *Columbia Law Review*, vol. 108, n° 08, pp. 01-09.
- Murnane, R. (1996), *Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy*, Free Press, New York.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2010), *The Condition of Education 2010*, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- OCDE (2018), *La résilience des élèves issus de l'immigration*, Éditions OCDE, Paris.
- Ogbu, J. (1991), « Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective », in M. Gibson et J. Ogbu (dir. pub.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*, Garland Press, New York, pp. 3–36.
- Olsen, L. (2010), *Reparable Harm Fulfilling the Unkept Promise of Educational Opportunity for California's Long Term English Learners*, California Tomorrow, Emeryville, CA.

<https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=reparable%20harm>.

- Olsen, L. (1995), « School restructuring and the needs of immigrant students », in *California's immigrant children: Theory, research, and implications for educational policy*, pp. 209-231.
- Orellana, M. (2009), *Translating childhoods: Immigrant youth, language, and culture*, Rutgers University Press, Piscataway, NJ.
- Orfield, G. et C. Lee (2006), *Racial transformation and the changing nature of segregation*, The Civil Rights Project at Harvard University, Cambridge, MA.
- Orfield, G. (2014), *Brown at 60: Great progress, a long retreat, and an uncertain future*, The Civil Rights Project at UCLA, Los Angeles, CA.
- Orner, P. et S. Hernández (2009), *En las sombras de los Estados Unidos: Naraciones de los inmigrantes indocumentados*, McSweeney's Books, San Francisco, CA.
- Padilla, A et al. (1991), « The English-only movement: Myth, reality, and implications for psychology » *American Psychologist* vol. 46, n° 2, pp. 120-30.
- Passel, J.S. (2011), « Unauthorized immigrant population: National and state trends 2010 », Pew Hispanic Center, Washington, DC, tiré de : <http://pewhispanic.org/files/reports/133.pdf>.
- Passel, J. et al. (2014), « As growth stalls, unauthorized immigrant population becomes more settled », Pew Hispanic Institute, Washington, DC.
- Pew Hispanic Center (2013), « A nation of immigrants: A portrait of the 40 million, including 11 million unauthorized », Pew Research Center, Washington, DC.
- Pew Forum on Religious Life (2008), *U.S. religious landscape survey: Religious affiliation: diverse and dynamic*, Pew Forum on Religious Life, Washington, DC, tiré de : <http://religions.pewforum.org/pdf/report-religious-landscape-study-full.pdf>.
- Portes, A. et R. A. Rumbaut (2001), *Legacies: The story of the new second generation*, University of California Press, Berkeley, CA.
- Portes, A. et M. Zhou (1993), « The new second generation: Segmented assimilation and its variants », *The annals of the American academy of political and social science*, vol. 530, n° 1, pp. 74-96.
- Preston, J. (2011), « Immigrants are focus of harsh bill in Alabama », *The New York Times*, 4 juin, p. A10.
- Qin, D. B., N. Way et P. Mukherjee (2008), « The other side of the model minority story the familial and peer challenges faced by Chinese American adolescents », *Youth & Society*, vol. 39, n° 4, pp. 480-506.
- Rhodes, R., S. H. Ochoa et S. O. Ortiz (2005), *Assessment of culturally and linguistically diverse students: A practical guide*, Guilford Press, New York.

- Saenz, V. B. et al. (2007), *First in my family: A profile of first-generation college students in four-year institutions since 1971*, Higher Education Research Institute, UCLA, Los Angeles.
- Sadowski, M. (2013), *Portraits of promise: Voices of successful immigrant students*, Harvard Education Press Cambridge, MA.
- Sampson, R. J. (2012), *Great American city: Chicago and the enduring neighborhood effect*, University of Chicago Press.
- Scherr, T. G. et J. Larson (2010), « Bullying dynamics associated with race, ethnicity, and immigration status », *Handbook of bullying in schools. An international perspective*, pp. 223-234.
- Schwartz, A. E. et L. Steifel (2011), « Immigrants and inequality in public schools », in Duncan, G. J. et R. J. Murnane (dir. pub.), *Whither opportunity: Rising inequality, schools, and children's life chances*, Sage Foundation & Spencer Foundation, New York & Chicago, pp. 3-23.
- Schumacher-Matos, E. (2011), « Consensus debate and wishful thinking: The economic impact of immigration », in Suárez-Orozco, M., V. Louie, et R. Suro (dir. pub.), *Writing immigration: Academics and journalists in dialogue*, University of California Press, Berkeley, CA.
- Shapiro, D. et al. (2012), *Completing college: A national view of student attainment rates*, National Student Clearinghouse Research Center Herndon, VA.
- Shin, H. B. et Komiski, R. B. (2010), « Language use in the United States », *American Community Survey Reports*, Washington, DC,
<http://www.census.gov/population/www/socdemo/language/ACS-12.pdf>.
- Sirin, S. R. et M. Fine (2008), *Muslim American youth: Understanding hyphenated identities through multiple methods*, New York University Press, New York.
- Solano-Flores, G. (2008), « Who is given tests in what language by whom, when and where? The need for probabilistic views of language in the testing of English language learners », *Educational Researcher*, vol. 37, n° 4, pp. 189-99.
- Solano-Flores, G. et E. Trumbull (2003), « Examining language in context: The need for new research and practice paradigms in the testing of English-language learners », *Educational Researcher*, vol. 32, n° 2, pp. 3-13.
- Solórzano, R. W. (2008), « High stakes testing: Issues, implications, and remedies for English language learners », *Review of Educational Research*, vol. 78, n° 2, pp. 260-329.
- Stepick, A. (2005), « God is apparently not dead: The obvious, the emergent, and the still unknown in immigration and religion », in Leonard, K. et al. (dir. pub.), *Immigrant faiths: Transforming religious life in America*, Alta Mira Press, Lanham, MD, pp. 11-38.
- Suarez-Orozco, C., M. Abo-Zena, A. Marks (2015), *Transitions: The development of the children of immigrants*, New York University Press, New York.
- Suárez-Orozco, C. et al. (2013), « Promising practices: Preparing children of Immigrants in New York and Sweden », in R. Alba et J. Holdaway (dir. pub.), *The Children of Immigrant in School: A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe*, pp. 204-251.

- Suárez-Orozco, C. (2000), « Identities under siege: Immigration stress and social mirroring Among the Children of Immigrants », in A. Robben et M. Suárez-Orozco (dir. pub.), *Cultures Under Siege: Social Violence & Trauma*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 194-226.
- Suarez-Orozco, C. et M. Suarez-Orozco (2001), *Children of immigration*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Suárez-Orozco, M. et C. Suárez-Orozco (2013), « Taking perspective: Context, culture, and history », in M. G. Hernández, J. Nguyen, C. L. Saetermoe et C. Suárez-Orozco (dir. pub.), *Frameworks and Ethics for Research with Immigrants*, New Directions for Child and Adolescent Development, n° 141, pp. 9–23.
- Suarez-Orozco, C., M. Suarez-Orozco et I. Todorova (2008), *Learning in a new land: Immigrant adolescents in America*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Suárez-Orozco, C. et al. (2011), « Living in the Shadows: The developmental implications of undocumented status » [édition spéciale] *Harvard Education Review*, n° 81, pp. 438-472.
- Suzuki, L. A., J. G. Ponterotto et P. J. Meller (2008), *Handbook of multicultural assessment: Clinical, psychological, and educational applications* (3^{ème} édition), Jossey Bass, San Francisco, CA.
- Teranishi, R., C. Suárez-Orozco et M. Suárez-Orozco (2011), « Immigrants in community colleges: Effective practices for large and growing population In U.S. higher education », *The Future of Children*, vol. 21, n° 1, pp. 153-169.
- Teranishi, R., C. Suárez-Orozco et M. Suárez-Orozco (2015), *In the shadows of the ivory tower: undocumented undergraduates and the liminal state of immigration reform*, Institute for Immigration, Globalization, Education, UCLA, Los Angeles, CA, <http://ige.gseis.ucla.edu/wp-content/uploads/2015/06/undocuscholarsreport2015.pdf>.
- Thomas, W. P. et V. P. Collier, (2002), *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*, Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Tseng, V. et N. Lesaux (2009), *Immigrant students. 21st century education: A reference handbook*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Valenzuela, A. (dir. pub.) (2005), *Leaving children behind: How "Texas-style" accountability fails Latino youth*, SUNY Press, New York.
- Walqui, A. (2000), *Access and engagement: Program design and instructional approaches for immigrant students in secondary school*, Delta Systems, McHenry, IL.
- Weinstein, R. S. (2002), *Reaching higher*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- social science, 530(1), 74-96.