

Cahiers de l'équipe METISS  
du Centre de recherche et de formation

# Cahiers METISS

Centre de santé et de services sociaux  
de la Montagne

Centre affilié universitaire

CENTRE  
DE RECHERCHE  
ET DE FORMATION



## Jeunes immigrants et réfugiés: questions de statut et d'intervention

### Articles

#### **Determining Refugee Status: the Case of Young Refugees Separated from their Families**

Catherine Montgomery et Pernilla Pålsson

#### **Les jeunes migrants seuls d'origine congolaise : le rôle d'intermédiaire de la communauté**

Marie-Noëlle Fortin

#### **Apprentissage du français langue seconde en situation d'exil et de précarité: le cas des mineurs isolés**

Éva Lemaire

### Notes de terrain

#### **Du théâtre forum à l'intervention scolaire: un projet-pilote pour contrer la discrimination**

Amélie Calixte

### Notes de lecture

#### **Les jeunes réfugiés dans les romans**

Catherine Montgomery et Marie-Noëlle Fortin

#### ***Le racisme expliqué à ma fille***

(Tahar Ben Jelloun. 2004 (2e édition). Paris : Éditions du Seuil)

Catherine Montgomery

**Directrice de la publication**

Catherine Montgomery

**Comité de rédaction**

Amel Mahfoudh

Andréanne Boisjoli

**Graphisme et édition**

Andréanne Boisjoli

**Comité de publication**

Jeanne-Marie Alexandre

Andréanne Boisjoli

Catherine Montgomery

Jacques Rhéaume

Dr. Jean-François Saucier

Spyridoula Xenocostas

Marlène Yuen

**CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION****CSSS DE LA MONTAGNE**

1801, Boul de Maisonneuve Ouets

6<sup>e</sup> étage

Montréal, Québec

H3H 1J9

514 934-0505, poste 7609

crf\_clsccd@sss.gouv.qc.ca

ISSN (imprimé) 1718-3103

ISSN (en ligne) 1718-3111

Dépôt légal - Bibliothèque du Canada, 2009

Dépôt légal - Bibliothèque et archives nationales du Québec, 2009

Version électronique disponible sur le site

<http://www.csssdelamontagne.qc.ca>

(onglet Centre de recherche et de formation/publications du CRF)

Tous droits réservés

© Centre de recherche et de formation, CSSS de la Montagne

## TABLE DES MATIÈRES

Volume 4, numéro 1

Été 2009

### **Jeunes immigrants et réfugiés : questions de statut et d'intervention**

#### ARTICLES

- Présentation** 3  
Catherine Montgomery
- Determining Refugee Status: the Case of Young Refugees Separated from their Families** 7  
Catherine Montgomery, Pernilla Pålsson
- Les jeunes migrants seuls d'origine congolaise : le rôle d'intermédiaire de la communauté** 25  
Marie-Noëlle Fortin
- Apprentissage du français langue seconde en situation d'exil et de précarité: le cas des mineurs isolés** 37  
Éva Lemaire

#### NOTES DE TERRAIN

- Du théâtre forum à l'intervention scolaire: un projet-pilote pour contrer la discrimination** 49  
Amélie Calixte

#### NOTES DE LECTURE

- Les jeunes réfugiés dans les romans** 61  
Catherine Montgomery et Marie-Noëlle Fortin
- Le racisme expliqué à ma fille** 75  
(Tahar Ben Jelloun. 2004 (2e édition). Paris : Éditions du Seuil)  
Catherine Montgomery

- RÉSUMÉS** 77



### ***Jeunes immigrants et réfugiés: questions de statut et d'intervention***

Catherine Montgomery, directrice scientifique de l'équipe METISS

À la suite des récentes consultations publiques sur les accommodements raisonnables, les auteurs du rapport Bouchard-Taylor ont identifié les jeunes comme étant l'une des forces les plus importantes pour « la construction d'un avenir rassembleur » (Bouchard et Taylor, 2008, p. 92). Dès l'âge scolaire, les jeunes baignent dans un univers caractérisé par la diversité et l'insertion dans des réseaux d'appartenance mixte. Le visage de l'immigration elle-même est de plus en plus jeune. En 2007, les jeunes de 0 à 14 ans constituaient 20,4 % des nouveaux immigrants arrivés au Canada et 19,2 % des demandeurs d'asile (CIC, 2007). À la Commission scolaire de Montréal, presque la moitié des élèves ont une langue maternelle autre que le français et l'anglais (CSDM, 2006). Cette réalité nous renvoie aussi à une diversité d'histoires et de statuts migratoires selon que les jeunes sont issus de communautés établies au Québec depuis plusieurs générations, nés au Québec de parents immigrants, nouvellement arrivés au pays, accueillis comme immigrants indépendants ou réfugiés et ainsi de suite (Potvin et autres, 2007; Simard, 1999). S'il est juste de noter une plus grande ouverture à la diversité chez les jeunes, comme le constate le rapport Bouchard-Taylor, il faudrait en même temps reconnaître des défis particuliers que doivent relever certains sous-groupes de jeunes en raison de leurs histoires migratoires. Dans ce volume, nous proposons une série d'articles sur certains de ces défis. Les trois premiers articles portent un regard particulier sur l'accueil et l'établissement de jeunes réfugiés séparés de leurs familles (enfants séparés) et le dernier aborde le problème plus général de la sensibilisation des jeunes à l'école par rapport aux enjeux de racisme et de discrimination.

#### **Immigrer seul : la situation des jeunes réfugiés séparés de leurs parents**

Les enfants séparés sont des jeunes réfugiés de moins de 18 ans qui arrivent au Québec et au Canada sans être accompagnés de leurs parents. De ce fait, ils se trouvent la plupart du temps tout seuls dans leur pays d'asile. Selon le Haut Commissariat des Nations unies pour les Réfugiés, les enfants séparés représentent approximativement 2 % à 5 % de la population réfugiée mondiale, soit approximativement 360 000 à 900 000 jeunes (UNHCR, 1997). Conflits armés, persécutions,

génocides, migrations forcées, désastres naturels, exploitation sexuelle et de travail, pauvreté et abus sont parmi les nombreuses circonstances qui provoquent la séparation de jeunes de leurs familles. Bien que la majorité des enfants séparés dans le monde soient exilés près de leur pays d'origine – dans un pays voisin ou une région voisine –, ils sont de plus en plus nombreux à se frayer un chemin en Europe (Bhabha et Finch, 2006; Silva et Campani, 2004; Ayotte, 2000), en Amérique du Nord (Byrne, 2008; Bhabha et Schmidt, 2006; Ayotte, 2001; Montgomery, Rousseau et Shermarke, 2001) et en Australie (Crock, 2006). Au Canada, des chiffres fournis par le ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration du Canada (CIC) rapportent que 1 246 enfants séparés ont demandé l'asile en 2003 (CIC, 2004), bien que des experts s'accordent pour dire que ce nombre est probablement sous-estimé (Ayotte, 2001).

L'article de Montgomery et Pålsson propose une réflexion sur le passage des enfants séparés dans le système canadien de détermination de statut de réfugié. À partir d'une étude comparative de la prise en charge des enfants séparés dans trois provinces canadiennes – Ontario, Québec et Colombie-Britannique –, les auteurs examinent tout particulièrement la tension existante entre les pratiques en matière d'immigration et celles en matière de la protection à l'enfance. Si ce premier texte souligne les lacunes du système de détermination de statut de réfugié à l'égard des enfants séparés, l'article de Fortin, pour sa part, documente plutôt des pratiques qui facilitent leur établissement. Tiré des travaux de maîtrise de l'auteure, ce texte analyse plus spécifiquement le rôle intermédiaire que joue la communauté d'origine auprès des enfants séparés congolais vivant au Québec. L'auteure documente notamment la façon dont la communauté mobilise des ressources d'aide pour les jeunes à différentes étapes du processus migratoire: information et orientation avant l'arrivée au Québec, accompagnement dans les démarches d'immigration, soutien social et matériel dans la période d'établissement. Dans le troisième article, Lemaire propose une réflexion à partir de l'expérience française de l'accueil des enfants séparés, s'interrogeant plus précisément sur les enjeux de la scolarisation et de l'apprentissage du français pour cette population. L'auteure conclut son texte avec la pertinence des observations françaises pour la situation des enfants séparés au Québec. Cette série d'articles sur les enfants séparés est complétée, dans la section « Notes de lecture », par les résumés de dix romans tirés d'un projet exploratoire portant sur la présence des enfants séparés dans la littérature non scolaire.

### **Sensibilisation des jeunes par rapport au racisme et de discrimination**

Les questions de racisme, de discrimination et d'intolérance sont parties prenantes des situations de vie de jeunes issus de l'immigration et demeurent un défi important à leur pleine participation à la société (Dhume-Sonzogni, 2007; Potvin et al., 2007). Diverses politiques dans la lutte à l'intolérance, sur le plan tant international que national, mentionnent comme priorité l'établissement de nouvelles approches éducatives et l'élaboration de matériel pédagogique afin de mieux outiller les jeunes pour faire face à cet enjeu (Abboud et al., 2002; Potvin et Carr, 2008). Dans la section « Notes de terrain », Calixte fait état d'une recherche-action, réalisée en collaboration avec l'organisme Solidarité femmes africaines (SFA), qui a été menée dans des écoles. Inspirée de la formule « théâtre forum », le projet visait à susciter une réflexion critique sur le racisme et la discrimination chez les jeunes du secondaire. Complémentaire à ce texte, la section « Notes de lecture » propose un résumé de livre destiné à sensibiliser les plus jeunes aux enjeux du racisme, soit *Le racisme expliqué à ma fille* de Tahar Ben Jelloun.

## Références

- Abboud, R., J. Chong, D. Gray, R. Kaderdina, M. Masongsong et K.M. Rahman (2002), *La trousse guide-jeunesse pour combattre le racisme par l'éducation*, Ottawa : Association canadienne pour les Nations unies. [http://www.unac.org/yfar/The\\_KIT\\_f.pdf](http://www.unac.org/yfar/The_KIT_f.pdf) (consulté le 27 octobre 2008).
- Ayotte, W. (2000), *Separated Children coming to Western Europe: Why they Travel and How they Arrive*, London : Save the Children.
- Ayotte, W. (2001), *Separated Children Seeking Asylum in Canada*, Ottawa : UNHCR Canada.
- Bhabha, J. et N. Finch (2006), *Seeking Asylum Alone: Unaccompanied and Separated Children and Refugee Protection in the United Kingdom*, Cambridge, MA: Harvard University Committee on Human Rights Studies.
- Bhabha, J. et S. Schmidt (2006), *Seeking Asylum Alone: Unaccompanied and Separated Children and Refugee Protection in the United States*, Cambridge, MA: Harvard University Committee on Human Rights Studies.
- Bouchard, G., et C. Taylor (2008), *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Byrne, O. (2008), *Unaccompanied Children in the United States. A Literature Review*, New York : Vera Institute of Justice.
- Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2007), *Faits et chiffres. Aperçu de l'immigration. Résidents permanents et temporaires*, Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2004), *Refugee Claims made by Unaccompanied Minors by Calendar Year and Region*, Internal Document, Ottawa : Citizenship and Immigration Canada.
- Crock, M. (2006), *Seeking Asylum Alone. A Study of Australian Law, Policy and Practice Regarding Unaccompanied and Separated Children*, Sydney, Australie: Athemis Press.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM) (2006), *Politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal*.
- Dhume-Sonzogni, F. (2007), *Racisme, antisémitisme et communautarisme. L'école à l'épreuve des faits*, Paris : L'Harmattan.
- Montgomery, C., C. Rousseau et M. Shermarke (2001), « Alone in a Strange Land: Unaccompanied Minors and Issues of Protection », *Canadian Ethnic Studies Journal* : XXXIII (1), 102-119.
- Potvin, M., P. Eid et N. Venel, dir. (2007), *La 2<sup>e</sup> génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal : Athéna éditions.
- Potvin, M. et P. Carr (2008), « La valeur ajoutée de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario », dans M. Mc Andrew, dir., « *Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales* » (numéro thématique), *Éducation et Francophonie* : XXXVI (1), printemps : 197-217. En ligne : <http://www.acelf.ca>.
- Silva, C. et G. Campani, ed. (2004), *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati*, Milan, Italie : Edizioni Franco Angeli.
- Simard, M. (1999), « Définir la jeunesse d'origine immigrée : réflexions critiques à propos du concept de deuxième génération », dans Madeleine Gauthier et Jean-François Guillaume, (dirs.),

*Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture et Presses de l'Université Laval.

United Nations High Commission for Refugees (UNHCR) (1997), *Guidelines on Policies and Procedures in dealing with Unaccompanied Children Seeking Asylum*, Genève: UNHCR.



## Articles

### ***Determining Refugee Status: the Case of Young Refugees Separated from their Families.***

Catherine Montgomery, researcher, CSSS de la Montagne; Adjunct Professor, Sociology, McGill University; Scientific director of Équipe METISS (Migration, Ethnicité et Interventions dans les services sociaux et de santé).

Pernilla Pålsson, social worker at the Programme régional d'aide aux immigrants et aux demandeurs d'asile (PRAIDA). She worked as a research professional on the project which is the object of the present chapter.

#### **Introduction**

**F**rom children sold as slaves in periods of conquest to the street urchins of nineteenth century urban centres to the exiled refugee children of the innumerable armed conflicts which have scarred the political landscape of the twentieth century, children separated from their families in situations of war and political unrest have always been a fact of history. Referred to in current-day terms as unaccompanied or separated children, they are defined as “children under 18 years of age who are outside of their country of origin or country of former habitual residence and separated from both parents, or their previous legal/customary primary care-giver” (Focal Point, 2003).

Beyond the immediate material assistance necessary to their survival, one of the most important forms of long-term protection for separated children is that of asylum. To this end, the refugee determination process plays a key role in determining their futures. The refugee determination process refers to the stages which separated youth must pass through in order to obtain accepted refugee status. Despite the fact that Canada's refugee determination system is recognised as being one of the best in the world, many professionals and advocates working with separated children in Canada have critiqued what they see as an arbitrariness in the determination of their claims which actually increases their vulnerability in the asylum process. This paper examines the way in which the best interests of separated children can be compromised in the refugee determination process. Following a brief overview of the situation of separated children in the world, the paper looks more

specifically at the Canadian context. The data is drawn from a larger study on the refugee determination process in Toronto, Montreal and Vancouver.<sup>1</sup>

## **Care and Protection of Separated Youth in the World.**

### *Migration and settlement of separated children*

Numerous situations may account for the separation of children from their families, including armed conflict, persecution, genocide, forced migration, natural disaster, sexual and labour exploitation, poverty and abuse. Although most separated youth tend to remain in or near their countries of origin, in recent years increasing numbers have made their way to countries in Europe (Bhabha and Finch, 2006; Silva and Campani, 2004; Ayotte, 2000), North America (Byrne, 2008; Bhabha and Schmidt, 2006; Morton and Young, 2002; Bhabha and Young, 1999; Ayotte, 2001; Montgomery and Roy, 2004; Montgomery, Rousseau, Shermarke, 2001; Montgomery, 2002a, Adelman, 1984), and Australia (Crock, 2006). According to estimates by the Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, these youth account for two to five percent of the world refugee population, a figure representing 360,000 to 900,000 persons (UNHCR, 1997). In Western Europe, a recent study indicates that five percent of asylum seekers within the European community are separated children, representing an estimated 100,000 youth (Ayotte, 2000). In Canada, figures provided by Citizenship and Immigration Canada (CIC) indicate that 1,246 separated children claimed asylum in 2003, although experts in the field agree that the unofficial numbers of separated children in Canada are likely much higher (CIC, 2004).

At both international and Canadian levels, statistics tend to account only for separated children who have gone through official immigration channels. Youth who may have migrated for economic reasons (and thus are not refugees according to the terms of the Convention on the Status of Refugees), who held a tourist or student visa upon arrival, or who may have entered the country illegally may not be represented in these figures (Montgomery, 2002). Of particular concern is the statistical invisibility of separated children who may be caught up in trafficking networks linked to criminal, sex-trade or forced labour activities (Gagnon and Gauvreau, 2007; Oxman-Martinez, Lacroix and Hanley, 2005; O.P.C.R., 2007).<sup>2</sup> Overall, inadequate monitoring systems in different countries of asylum, different recording methods and definitional imprecision constitute important limits to existing databases (Ayotte, 2001).

---

<sup>1</sup> The study is part of a broader research program on the refugee determination system in Canada, funded by the Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Valorisation Recherche Québec, and the Social Science and Humanities Research Council of Canada. In addition to the authors, the other members of the research team include François Crépeau, Cécile Rousseau, Patricia Foxen, Delphine Nakache, Janet Cleveland and Pernilla Pålsson.

<sup>2</sup> There are no precise figures documenting child trafficking in Canada. On a world-wide scale, UNICEF estimates that 1–1.2 million children are victims every year (Gagnon and Gauvreau, 2007). According to an RCMP estimate, reported in Oxman-Martinez *et al*, 2005, Canada receives approximately 800 victims of trafficking every year, adults and children combined.

The mechanisms for the reception of separated children in countries of asylum vary widely from one country to another. The Daphne Project on Separated Children in the European Union provides comparative country reports for Austria, Belgium, Denmark, Finland, France, Germany, Greece, Ireland, Italy, Luxembourg, Netherlands, Portugal, Spain, Sweden and the United Kingdom (MinMig, 2003). The majority of the country reports confirm a growing climate of hostility towards these youth and asylum seekers in general. Increasingly restrictive immigration laws and regulations and a reduction of mechanisms for the protection and care of separated youth seem to be a generalized trend, with few exceptions. In the United Kingdom, Bhabha and Finch (2006) note that unaccompanied or separated children accounted for 8.8% of new asylum applications in 2004, representing an approximate 2,755 youth. Of this number, only 2% were granted asylum as a result of their initial application. A subsequent 12% acquired status only after appealing against an initial refusal. The authors specifically condemn the lack of receptivity of immigration authorities with respect to the youths' stories and their tendency to judge asylum seekers as an immigration 'problem' for the United Kingdom. In another study on the United Kingdom, Rietmann (2001) comments that, prior to 2001, separated youth were automatically granted an 'exceptional leave to remain' for a period of four years renewable, which further entitled them to resettle in the UK. Since that period, minors are granted 'leave to remain' only until they reach majority, at which point they must reapply for asylum. The new restrictive measures have been criticised as being a ploy by the Home Office to ensure that these youth leave the country after turning 18 (Rietmann, 2001). Similar restrictions have also been introduced in Italy, which received 8,307 separated children in 2000. Up until this date, residence permits for separated children could be easily renewed after they reached the age of majority. Since that period, however, there is no guarantee of residency once they have turned 18 (Campani and Silva, 2001). In France, questions relating to separated children were relatively unknown until the mid-1990s, denoting a *laissez-faire* approach to reception policies and practices. The absence of referral mechanisms between immigration and child welfare authorities has meant that many separated youth are left without any special protection after entering the country. For those who do enter into the custody of social service agencies (*aide sociale à l'enfance*), it is possible to request unconditional French citizenship. Since 2000, however, the situation of separated children in France has been increasingly linked to questions of trafficking and security and there has been growing social pressure for policies and laws on matters of security which would introduce stricter measures for reception (Campani, 2001).

Recent studies have also documented the situation of separated children outside of Europe. In the United States, official figures indicate that 7,000 to 9,000 unaccompanied or separated children arrive on American territory every year. Despite the numerical importance of these youth, several shortcomings have been documented with regard to the processing of their asylum claims: failure of immigration authorities to adopt sufficient child-specific standards, lack of consensus on the need for child advocates, absence of a child's perspective in the adoption of immigration policy and decisions, inadequate monitoring methods and lack of legal counsel (Byrne, 2008; Bhabha and Schmidt, 2006). According to official statistics in Australia, unaccompanied and separated children account for two to five percent of asylum seekers entering the country in the period between 1999 and 2003 (Crock, 2006). The issue of legal guardianship is of particular concern. Currently, the Minister for Immigration plays this role. However, experts in the field have denounced this practice,

arguing that immigration issues tend to override child protection issues. The absence of legal representation has also been highly criticised, particularly for youth who enter Australia without a valid visa. These youth are obliged to demonstrate *without legal assistance of any kind* (emphasised in original text) that they have a right to asylum, which constitutes a severe breach of 'best interest' practices with regard to child protection.

Important shortcomings have also been identified in the Canadian context. According to official figures for 2003, the majority of separated youth are concentrated in the provinces of Ontario (960), Quebec (221) and British Columbia (38) (CIC, 2004). In 1996, Canada adopted specific guidelines for processing child refugee claims, known generally as the *Children's Guidelines*. Broadly modelled on earlier UNHCR guidelines (UNHCR, 1997), the *Canadian Guidelines* otherwise represent the first attempt in a domestic context to define specific standards for child refugee claimants (Bernier, 1995).<sup>3</sup> Despite the acknowledgement on paper of the special needs of this population, refusal rates for asylum remain high. Between 2001 and 2002, the global refusal rate for separated youth in Canada ranged from 34% to 40% (Kabambi, 2003). Although matters of immigration are first and foremost in the hands of the federal government, child welfare is under provincial jurisdiction. This has led to different practices across the country in terms of the reception and care of separated children. In Ontario, child protection services are provided by the network of 52 Children's Aid Societies (CAS) which act under the *Children and Family Services Act* of 1984 (CFSA). In practice, however, the largest number of separated children come under the jurisdiction of a single CAS located in close proximity to Toronto's Pearson International Airport. While this specific CAS has developed expertise in caring for this population, other CASs in Toronto or at border points in other areas of Ontario do not necessarily have the training or field expertise to deal with complex immigration questions or psychosocial issues specifically relating to refugee populations, such as language barriers, war-related trauma and differing cultural frameworks. Outside of the mainstream social service network, refugee aid organisations and shelters also play a particularly important role in relation to separated children, both in terms of care and advocacy. One of the most significant weaknesses of the Ontario care structure for separated children is the age limit for care. According to provincial welfare laws, child protection agencies are not authorized to care for children over 16 years of age, leaving this population to find their own resources. Those who find themselves outside of formal care structures are considered to be the most vulnerable (Ayotte, 2001; Sadoway, 2001).

By comparison with the other provinces, Quebec offers the most comprehensive services to separated youth through PRAIDA (Programme régional d'aide aux immigrants et demandeurs d'asile), a refugee aid service for new immigrants and refugees in the Montreal area.<sup>4</sup> PRAIDA has a long history of working with immigrant populations (Fiorino, 1996) and, consequently, has developed a specific intervention expertise in this field (Roy, 2003; Roy and Montgomery, 2003;

---

<sup>3</sup> Similar, though more extensive, guidelines were adopted by the United States in 1998 (US Department of Justice, 1998).

<sup>4</sup> PRAIDA has a regional mandate for providing services to asylum seekers across Quebec. Under the jurisdiction of the Quebec Ministry of Health and Social Services, it is an integrated service of the CSSS de la Montagne, a health and social service centre in Montreal. Prior to 2006, the service was known as SARIMM (Service d'aide aux réfugiés et aux immigrants de Montréal Métropolitain).

Montgomery and Roy, 2004). With respect to separated children in particular, its responsibilities include evaluating their needs for protection and placement, providing psychosocial support, acting as a designated representative in the refugee determination process and collaborating with various other agencies involved with this population, including child protection services, schools, hospitals, and community-based as well as international organisations. An important weakness in terms of protection in Quebec is a juridical void on the question of legal guardianship in the province. Although this role is played unofficially by PRAIDA, officially these youth have no legal guardian (Montgomery, 2002). Over the past decade, several proposals have been put forward to address this question, but to date no permanent solution has been found.

In British Columbia, measures for child protection are contained in two provincial statutes – the *Child, Family and Community Service Act* (CFCA) (1996) and the *Family Relations Act* (FRA) – both of which cover youth until they have reached the age of 19. Until the late 1990s, cases involving separated children were dealt with on an ad hoc basis by persons trained in general child protection issues but who otherwise had little knowledge of immigration concerns. In 1999, the sudden arrival of 134 separated children off the coast of British Columbia created a state of emergency which led to the establishment of a ‘Migrant Services Team’ within the Ministry of Children and Family Development (MCFD). This specialised team is specifically mandated to care for separated children and to act as their Designated Representative during the determination process. Complementary to the mainstream social service network, refugee aid organisations and shelters are playing an increasing role in the protection and care of this population. In 2002, governmental and non-governmental agencies working with separated youth came together to create the Separated Children Intervention and Orientation Network (SCION), which plays a key role in coordinating initiatives for the care and protection of these youth.

### *Competing Logics in the Protection of Separated Youth*

Generally speaking, legislative and policy provisions for the care and protection of separated children are based on three inter-related forms of vulnerability: age and status as minors, exposure to potentially traumatic events in pre-migration history and separation from significant caregivers (UNHCR, 1997). At the international level, several human rights instruments provide provisions for protection, including the Universal Declaration of Human Rights (1948), the Convention on the Status of Refugees (1951) and its related 1967 Protocol, the Covenant on Civil and Political Rights (1966), the Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966), the Convention against Torture and Other Cruel, Inhuman or Degrading Treatment or Punishment (1984), and the Convention on the Rights of the Child (1989). At the regional level, relevant conventions cover specific geopolitical areas, such as the European Convention on Human Rights (1950), the African Convention on Human and Peoples’ Rights (1981) and the African Charter on the Rights and Welfare of the Child (1990). Finally, at a national level, state immigration and child welfare laws and policies apply to separated youth. Most of these instruments do not contain specific measures for separated children per se, but rather apply to them by virtue of their status as asylum seekers, as minors, or both (Petty, Tamplin, Uppard, 1999).

According to the UNHCR Guidelines on Refugee Children (1997), all interventions with regard to separated children should take into account the principle of the 'best interests of the child' as set out in the Convention on the Rights of the Child (CRC): "In all actions concerning children [...] the best interests of the child shall be a primary consideration" (CRC, Art. 3). The underlying logic of this principle is that children have needs for protection assumed to be distinct from those of adults and that considerations for child welfare and well-being should be placed above all other interests (Petty, Tamplin, Uppard, 1999). In the case of separated youth, it could be considered that the granting of refugee status, at least in the majority of cases, would be in their 'best interests'. The application of the 'best interest' principle in this respect, however, is not so simple. Bhabha and Young argue that this is largely because it is not a legal mechanism per se, but rather an interpretive aid meant to broaden the scope of protection (Bhabha and Young, 1999). The 'best interest' principle has been included in Canada's Immigration and Refugee Protection Regulations and Rules since 2002 and is also contained in the guidelines of the Canadian Immigration and Refugee Board on procedural and evidentiary issues concerning child refugee claimants ( hereinafter the *Guidelines*):

The 'best interests of the child' principle has been recognized by the international community as a fundamental human right of a child. [...] The question to be asked when determining the appropriate process for the claim of a child is 'what procedure is in the best interests of this child?' [...] The phrase 'best interests of the child' is a broad term and the interpretation to be given to it will depend on the circumstances of each case. There are many factors which may affect the best interests of the child, such as the age, gender, cultural background and past experiences of the child, and this multitude of factors makes a precise definition of the 'best interests' principle difficult. (IRB, 1996: 3)

Flexibility is the most important element of this definition; that is, the importance of taking into account individual and contextual factors in the processing of claims. The basic content of the *Guidelines* is summarized in Table 1.

**TABLE 1: SUMMARY OF PROCEDURAL AND EVIDENTIARY ISSUES RELATING TO CHILD REFUGEE CLAIMANTS (IRB, 1996)**

**PROCEDURAL ISSUES**

Procedures to be followed when considering the refugee claim of a child. Primary consideration to be given to the 'best interests of the child'.

**Appointment of a Designated Representative (DR)**

Applies to entire determination process

Mechanisms foreseen for removal of a DR

### **Processing Claims of Unaccompanied Children**

This section acknowledges that due to their age and the fact that they are unaccompanied, separated youth warrant special attention in the determination process, particularly with respect to:

Early identification of claims;

Appointment of Refugee Protection Officer, Board members, and interpreters;

Priority given to scheduling and processing;

Appointment of DR at earliest possible time;

Scheduling of pre-hearing conference;

Consideration of factors relative to the age and mental development of the child; the capacity of the child to recall past events; the time elapsed since the events; and the capacity of the child to communicate his or her experiences.

### **EVIDENTIARY ISSUES**

Acknowledgement that children are not able to present evidence with the same degree of precision as adults and that an assessment should be made as to what evidence the child is able to provide and the best way to elicit that evidence from the child.

### **Eliciting the Evidence**

Process to be followed should be explained to the child throughout the hearing;

Determination of the child's understanding of the nature of an oath to tell the truth and ability to communicate evidence;

Creation of an informal environment for testimony;

Use of sensitive questioning techniques;

Possibility of alternative forms of testimony (e.g. videotape evidence, expert testimonies);

Conclusion of hearings in one sitting, to the extent possible;

Use of conferences during the course of the hearing;

Admission of alternative or additional evidence (family or community members, professionals and experts, documentary evidence).

### **Assessing the Evidence**

The tribunal is not bound by technical rules of evidence and may base decisions on any evidence deemed credible or trustworthy within the circumstances of each case. Three points should be taken into account in the assessment of evidence:

Weight to be given to testimony in respect of the child's comprehension of events and other factors such as age, gender, cultural background, fear, memory difficulties, post-traumatic stress disorder and child's perception of determination process;

Assessment of the child's ability to express a subjective fear of persecution;

Treatment of gaps in evidence.

Despite the innovative nature of the *Guidelines*, their implementation has been criticised on a number of points. A brief prepared by the Canadian Coalition for the Rights of Children on the respect of CRC principles in matters relating to child refugee claimants concludes that “within the context of Canadian immigration and refugee law, policy and practice, children’s rights are severely undermined” (Moshinsky, 1997: 3). In theory, the ‘best interests’ principle as contained in the CRC draws on a broad-based conception of rights which extends beyond the strictly defined field of immigration and enters instead into the global field of child welfare and protection. While questions of protection and welfare necessarily intersect with questions of immigration status in the case of separated children, they are not exhausted by them. Bhabha (2001) and Bhabha and Young (1999) express this argument as the opposition of two normative frameworks: the immigration enforcement perspective on the one hand and the welfare protection perspective on the other. While the first places emphasis on immigration as a system developed to control migratory flows and statuses (Rousseau and Foxen, 2006), the second is grounded in a welfare perspective in which the separated youth is “viewed as a child first, and an asylum seeker or alien second” (Bhabha, 2001: 295).

In Canada, the opposition of these two logics is further complicated by a federal structure of government in which immigration concerns are under federal jurisdiction and child welfare concerns are under the respective jurisdiction of each of the provinces and territories.<sup>5</sup> As Ayotte (2001) suggests, this bilateral division of powers is the source of an inherent tension which manifests itself in the highly fragmented character of Canadian policies and practices for working with separated youth. Access to asylum, through the refugee determination system, is an area of particular concern.

### **Compromising ‘best interests’ in the determination process: a pan-Canadian study of practices concerning separated youth.**

In 2003–2005, our interdisciplinary research team (Crépeau, Rousseau, Montgomery, Foxen, Nakache, Cleveland, Pålsson) undertook a pan-Canadian study of the strengths and weaknesses of the refugee determination system, which included a specific segment on the situation and needs of separated children. This latter segment was based on three focus groups in Montreal, Toronto and Vancouver which brought together key experts (lawyers, social workers, interpreters) from a variety of institutional contexts, including child welfare protection agencies, health and social service institutions, and non-governmental organisations specialising in immigration, legal aid services and interpreter banks. During the group meetings, participants discussed at length the role of different professional actors in the determination process; the strengths and weaknesses of the present system; the application of the IRB’s *Children’s Guidelines*; formal and informal mechanisms for

---

<sup>5</sup> The distinction between these two jurisdictions in matters relating to immigration has changed somewhat in the past decade. Special federal–provincial agreements in Quebec, Manitoba, Saskatchewan, British Columbia, Yukon and Prince Edward Island have given some powers for the selection of new immigrants to the provinces. Quebec has a particular status in this respect in that it has its own *Immigration Act* and administrative apparatus for implementation (Sadoway, 2001).



facilitating the determination process for this population; and propositions for improvements to the decisional process. In addition to the focus groups, an earlier workshop discussion organised by the Focal Point on Separated Children in the Americas (Toronto, 2003) was also recorded, with permission, and used for the study. Participants in both the earlier Focal Point workshop and the focus groups identified three principal ways in which the best interests of separated children are compromised in the refugee determination system: restrictive definitions and access to resources, formal representation in the determination process and non-adaptation of procedures in the hearing setting.

### *Restrictive Definitions and Access to Resources*

The absence of reliable official documentation on separated children in Canada was a primary concern for all of the participants. Intuitively, they believe that they are seeing increasing numbers of separated children in their caseloads, but the absence of consistent statistics has become an obstacle to lobbying for increased resources. Statistics kept by the Immigration and Refugee Board, like those of the Minister Responsible for Immigration, are incomplete, and differences in the ways of defining separated children render available figures difficult to compare. On a regional level, PRAIDA is the only organisation which keeps systematic records for their clientele of separated children, including sociodemographic data (age, sex, language, country of birth, religion) and information relevant to the intervention plan (date of arrival, hearing date and response, placement structure, designated representative, etc.). According to participants, the generalisation and standardisation of similar databases across the country would increase the protection of separated children by providing a trace of decisions made throughout the determination and settlement processes.

At the same time, a definitional problem relating to who should be considered a separated child remains an important barrier to the construction of a nation-wide database. Traditionally, the term 'unaccompanied minors' has been used to designate this population in the Canadian context. Despite a recent movement towards the term 'separated children' (Focal Point, 2003), 'unaccompanied minors' remains prevalent in some regions. The movement for a change in terminology reflects recent debates on the meaning to be attributed to the word 'unaccompanied'. In the *Guidelines*, reference is made to three categories of refugee youth: those accompanied by their parents, those accompanied by an adult who is not a parent or principal caregiver, and those who arrive completely alone. For PRAIDA in Quebec, the term 'unaccompanied minor' applies to both of the latter categories. This interpretation, however, is not always shared by immigration agents, who sometimes fail to signal cases to PRAIDA when a youth is accompanied by an adult who is not a parent. Nonetheless, the practitioners who participated in the project estimate that they probably cover the majority of youth who correspond to the latter two categories. In Ontario and British Columbia, the situation is quite different. Generally speaking, only youth in the third category – that is, those who are completely alone – come under the protection of child protection authorities. According to the participants in all three regions, however, the 'accompanied' versus

'unaccompanied' distinction is a false one. As one participant suggested, such distinctions are often made in an arbitrary way:

We don't take all unaccompanied minors into our care. So you might have somebody come who actually doesn't appear [...] unaccompanied. They might come with a family member, a neighbour, a friend, so they don't get [...] put into that 'unaccompanied' category. What will happen at our end is we'll be saying: 'So and so has made a refugee claim. He's living with his or her aunt'. Those are situations that are never as clear-cut as they should [be].

Particular concern was expressed for youth for whom an 'accompanying' adult may be a risk for their protection, either because the adult is not able to provide basic financial or emotional support or because the adult may be involved in some type of illicit activity. Participants in British Columbia commented on the particular vulnerability of youth caught up in drug- or prostitution-related activities. Since these youth often arrive 'accompanied' by an adult, they tend to slip through the safety net otherwise offered to the so-named 'unaccompanieds'.

Age is also an important discriminating factor for the provision of services to separated children. International human rights and child protection instruments and conventions generally cite 18 as the age limit distinguishing children and youth from adults. In the Canadian context, however, the provincially organised child welfare programs do not share the same age standards. In Quebec, the age limit for child protection is 18 years, in British Columbia, 19 years and in Ontario, 16 years. Participants in Ontario denounced severely restricted access to psychosocial services, placement facilities and legal representation for separated children over 16, as the following passage suggests: "The principal weakness for me is the age difference in the treatment of minors, the 16 and over 16, below 18, for me that is one of the greatest weaknesses of the system, that these are still separated children, they are still minors but they are getting totally different treatment, in Ontario at least". In British Columbia, the situation is somewhat reversed because of the extended protection offered until age 19. Still, separated children are not always able to benefit from this protection because immigration authorities do not systematically refer those over 18 to child protection authorities, since, according to immigration criteria, they are deemed adults and not minors. This lack of communication between immigration and child protection authorities means that some youth over 18 who are eligible for child protection services never actually make it into the care structure. In all three provinces, age may also be a discriminating factor in terms of access to aid resources for youth who attained the age of majority following their arrival in Canada, but whose refugee claims are based on events which had taken place while they were minors. In Toronto, one of the participants described a case in which he was told by an Immigration and Refugee Board member that he did not need to act as a Designated Representative because the youth in question had turned 18 the day before. He considers that the rights of the youth were not respected. Another participant also commented on what she considered to be a growing tendency to delay hearings until youth attained the age of majority because it is considered to be more 'legitimate' to refuse asylum to adults.

Whether based on age or the distinction between ‘accompanied’ and ‘unaccompanied’ separated children, these restrictive definitions of separated children have a direct impact on access to resources both during the refugee determination process and in the period of establishment, thus opening the door to potential situations of vulnerability and exploitation. In Ontario, for instance, participants estimated that only a third of separated children coming into the province actually have access to mainstream aid resources because of these restrictive definitional distinctions.

*Questions of Representation: the Appointment and Role of the Designated Representative (DR)*

As discussed earlier, provisions are made in both Canadian immigration legislation and in the *Guidelines* for the appointment of a designated representative (DR) for all child refugee claimants. For the participants in the study, the DR is a key actor in the protection of separated children, his or her role being to ensure that the ‘best interests’ of the youth are respected throughout the determination process. There was general consensus in the groups, however, that the distance between this idealised role and that actually played out in the determination process is a significant one. The participants especially critiqued what they considered to be the ad hoc character of DR appointments, suggesting that they are often motivated by strictly legal obligations to comply with the *Guidelines* rather than by humanitarian and child protection interests. According to the *Guidelines*, the DR’s role should extend throughout all stages of the determination process and not be limited to the refugee hearing. It is not unheard of, however, for DR appointments to be made at the last minute, as the following example illustrates:

It’s a tokenism that at the last minute, you are not given the chance to work with the child, to prepare and do anything. [...] I have gone into a hearing room, as an observer, with some of our kids, and they said: ‘if no designated rep comes, you will be their designated rep’. And [I] know zero [about the case]. That’s a tokenism to the procedure. My own feelings under these circumstances is that there should be a delay before the hearing... And I don’t mean a half hour or something like that, I mean a while, time to prepare, to work with the child, to get to do what they are supposed to do. [...] That’s a systemic problem: ‘Oh, we have to designate somebody, so we designate you’. It’s not really important.

In such situations, it is difficult for DRs to prepare adequately, to develop a relationship of confidence with the youth and to familiarise themselves with their files or their stories. Another participant described a similar experience. While attending a lawyer’s meeting, she was asked if she would act as DR for a youth from Angola. She accepted out of respect for the child’s best interests, but knew little about what the role entailed. Although she played the role to the best of her ability, she regretted not having had more information. For instance, it was only afterwards that she learned that as DR she was entitled to attend the pre-hearing conference, which she considered would have been beneficial for the youth: “[E]ven though I have acted as DR, I am in some ways unaware of my roles and responsibilities because I never received any formal or informal instruction or training or list of responsibilities. It’s very ad hoc and the reason I was the designated rep for the minor from Angola was because I said I would do it”.

The criteria for the selection of DRs are defined very broadly in the *Guidelines*: the individual must be over 18 years of age, understand the nature of the procedures, not be in conflict of interest with the child, and act in the child's best interests. These broad criteria result in varied practices for DR appointment, but two general profiles can be identified. The first corresponds to individuals appointed by virtue of their professional involvement in the field of refugee aid or child protection (social workers, lawyers, community or refugee aid workers) and the second, to individuals appointed by virtue of their personal relationship with the youth (aunt, uncle, community member, religious leader).

Overall, 'professional' DRs are preferred, but potential conflicts of interest constitute a significant limit to this type of representation, particularly when the roles of DR and legal counsel are assumed by the same person. One of the roles of the DR is to fire the legal counsel if they feel that the latter is not working in the best interests of the youth. However, as one participant suggests, "no lawyer is going to fire him or herself". The issue of conflict of interest was illustrated in a case involving a 17-year-old youth. The youth's lawyer, who was also acting as DR, believed that the youth should be sent back to his country and made arguments in this respect. As the child protection officer in the case argued, "[The lawyer] was in complete conflict with us [child protection services] and she was not going to support this child in making his refugee claim, which is absolutely contrary to the role of a designated rep. [...] She was just playing lawyer for the opposition, almost". The question also arose as to whether a youth's appointed social worker could act as DR on the same case. The combination of these two roles is the general practice in British Columbia, where the participants did not perceive conflict of interest to be a particular problem. In Quebec, however, these roles are separate in order to ensure that immigration issues do not interfere with broader issues relating to child protection, as one participant suggests:

It is my position that it should remain two different persons [in the DR and social worker roles]. Our follow-ups are often too focussed on the question of immigration. So I think it is very important that they see our role, that they know that we are going to take care of that aspect, but that we also work on other aspects of the youth's life: integration, living conditions, school, adaptation. There is immigration, but there is not just that. [...] I have the impression that the risk if we had the role of designated representative is that we would be even more focussed on the question of immigration. [...] If all of a sudden the hearing goes bad, I think it is important that the youth can separate the roles because there is a lot of animosity following a refusal.

With the exception of such situations of conflict of interest, the participants generally agreed that 'professional' DRs are better equipped to represent separated children than individuals appointed by virtue of their personal relationship with the youth. While they acknowledge that these 'community' DRs may be well-meaning, they also point to the fact that many do not have the appropriate knowledge of the system or the competence to best represent the interests of the youth. Often the preparatory work for making and defending a refugee claim is too complex and the minor ends up seeking help from refugee aid organisations far too late in the process. Inadequate

preparation in these cases may severely jeopardise chances for obtaining accepted refugee status. A participant from Quebec expressed this point in the following way: “We have had several [cases] like that. When the youth arrives [at our organisation], it’s because the family representative or someone has dumped the youth at PRAIDA, saying ‘I can’t take care of him anymore’, and then left rather hastily. There is a kind of ‘sauvetage’ that is then done by PRAIDA and they try to recuperate the youth and the process [case]. Because often the process is all messed up”. Another case, described below, was qualified as a ‘disaster’ by one of the participants:

A young child who came in... a separated child came in and joined an aunt here. This aunt was a refugee claimant but not in the same case, not in the same case as the child. She had been here before. First of all, to start with, she didn’t even know that the cases should be separated. They even put the two cases together to start with. She did not know really herself what the procedure was and they managed to get an immigration consultant and a lawyer who was a disaster, one who never talked about proof, never did anything, the barest minimum. Even though this child, it turned out, had a very good case. After the hearing, they were able to get the proof necessary, but that was a bit late. Anyways, during the hearing, it was an absolute disaster. And the child ended up coming out of the hearing with no credible basis. This lawyer is notorious, he is an immigration consultant. Legal aid is... There’s been problems... People are not aware of it and... the aunt knew nothing about the case, she was not involved. And she did not know anything about the process either, so... it was a disaster.

In other cases, the content of the youths’ stories may be influenced by individuals seeking to further their own interests. This is often the case of organised immigration networks and, in more serious instances, of networks structured around exploitation of some form or another.

In addition to difficulties in the DR appointment process, the participants suggested that the role of the DR is not always respected by other actors in the determination process. According to the *Guidelines*, a DR can intervene if s/he feels that the child’s best interests are not respected in the determination process. However, intervention is not always welcomed. In one hearing described by a participant, the separated child felt that there were mistakes made by the interpreter and signalled these to his DR. When the DR tried to call attention to these errors at the hearing, his interventions were ill-received: “They were extremely intolerant of me as a designated representative speaking up for my client, but it was my job. They slammed me down a couple of times.” In another hearing, a participant acting as a DR intervened to ask that a question be reworded because, despite numerous repetitions, the youth obviously didn’t understand it. In this case, the Board member shunned the intervention and maintained the line of questioning. This lack of respect for the role of the DR was described as another form of tokenism. In the words of one participant, “You are there as a picture”.

*Questions of Accommodation: Adapting the Refugee Determination Hearing to the Needs of Separated Children*

The core of the Canadian refugee determination process is the refugee claim hearing. It is also to this setting that the greater part of the *Guidelines* refers to, calling for flexibility in the assessment of children's claims and the adaptation of the hearing process to their needs. The *Guidelines* clearly acknowledge the specificity of children's narratives and the limitations in their capacity to recall and relate the events which make up their stories. The participants discussed at length this very specificity, drawing on their personal observations and experiences in hearing settings. Narrative form and structure are largely dependent on age and developmental stage. In some stages, fantasy plays an important role in the construction of narratives; in others, the desire to please may play a preponderant role. Cultural factors may also influence the way in which a child tells his or her story. Conceptions of time and place, for instance, do not have the same meaning for all children. Children may also be incapable of hypothetical or causal reasoning, or have an incomplete knowledge of the facts of their stories; they may embellish certain points or silence others. They may not be able to explain some types of events, such as the political activities of their parents, simply because this type of information is not always part of a child's world or because it has been specifically withheld from them. They may block out traumatic events or withhold information so as not to bring shame to themselves or to their families. Stories may also be modified because of pressure from adult family or community members, who are sincerely motivated by the child's best interests or who want to hide something they believe might compromise the family in some way. They may also adapt stories in order to respond to Board members in a way that they believe is expected of them. Despite the wide acknowledgement of the specificity of children's narratives, however, most of the participants agreed that there are few concessions made for separated children in the actual hearing context. Instead, children tend to be treated in the same way as adults, as the following passages suggest: "Having said that, I have been to some hearings where there seemed to be no consideration taken whatsoever that there was a person there that was developmentally not an adult and who could not speak for themselves. They simply did not take into account the fact that they had a non-adult there" and "[S]ome of the kids that we've certainly represented have been as closely cross-examined as an adult in some situations, not all".

Overall, the hearing setting is not considered to be child-friendly. Although the *Guidelines* make provisions for the use of alternative strategies in the hearing process – the use of informal hearing rooms and alternative means of testimony – in the experience of the participants it is rare that such strategies are actually put into place. In the 1990s, a special hearing room for minors was set up in British Columbia. It was eventually closed, however, due to lack of use. In the collective memory of the participants, only a single case was evoked in which a hearing took place in an office rather than in the formal hearing room. This is not to say that there are no efforts of accommodation made at all. There was general consensus in the groups that some Board members work particularly well with children and youth. Tone of voice, verbal and non-verbal gestures, informal seating arrangements, particular concern for explaining the process: these are strategies used by some

Board members to adapt the hearing situation to youth. The recourse to such strategies, however, is considered by the participants to be more the exception than the norm.

Even more than the formality of the setting itself, the participants expressed particular concern for the style of questioning used in the hearings, described as ‘adversarial’ and ‘confrontational’. In the following passage a participant describes what she considers to be a general climate of mistrust: “What I see most of the time is a confrontation – in English we say adversarial – just like for adults. Even if it is not supposed to be [an adversarial hearing], bad faith is assumed from the outset. It is the case for adults and it doesn’t really change for children”. The culture of mistrust is illustrated in the case of an eight-year-old minor. Early in the hearing, the Board member called her up to the front of the room and asked her to give her name. She was shaking, despite the efforts of her Designated Representative to reassure her. In her response she gave the name by which she was commonly known, a nickname rather than her birth name. Close questioning by the Board member followed, despite the objections of other persons present in the room. It was clear that he was looking for lies and, as the participant commented, “that is when you see that a Board member believes that these kids are abusing the system”.

Due to the particular nature of children’s narratives, it is not uncommon for inconsistencies to arise in their stories. While the participants agree that the assessment of credibility in such situations is not an easy task, they deplore that gaps in stories tend to be interpreted as lies. The cases of a brother and sister, both minors, were given as an illustration. Although both claims were based on the same series of events, one was refused and the other accepted. The reaction provoked by the conflicting decisions was clear in the participants’ comments: “Can you imagine, brother and sister! When you think about it, what was the goal? Is it to be completely mean or to punish them by saying ‘*You will stay and you will leave*’?” Decisions are perceived to reflect more the personalities of the Board members than a balanced assessment of the facts:

And the system, certainly here, is perceived as really dependent on who is hearing the case. [...] Some people are better listeners than others, some people exercise more judicial temper than others. Some people appreciate that the *Guidelines* give them the flexibility to take into account the fact that children have gaps in their stories. There’s a difference between the child of the age of, let’s say, 12 giving evidence versus a child of 18. There are differences between children who have a higher level of education and those who do not. And the way that hearing process was designed, generally speaking, I think was a good thing. It was not completely constrained by rules of evidence [...] But when it comes to children, the chairperson’s guidelines are very unevenly applied.

## **Conclusion**

These illustrations have shown us a tension between practices which facilitate passage through the refugee determination system and those which become barriers; between those which reinforce the coercive dimension of immigration control and those which attempt to broaden forms of protection. Restrictive definitions, limited access to resources, ambivalent roles given to DRs, lack of recourse

to alternative practices in the hearing setting, biased interpretations and assessments of credibility: these are all illustrations of barriers to protection. In this tension between immigration control and child protection, there is a constant pressure towards the first. Not only is the *raison d'être* of the *Guidelines* compromised in this tension but, more importantly, the protection of separated children and their access to asylum too.

Are the logics of immigration control and child protection reconcilable? The determination of refugee status, particularly that of minors, is not a black and white situation. Actors involved in the refugee determination process are faced with multiple histories, events and contexts, the combination of which is infinite. It is not an easy task to work through these grey zones and arrive at informed assessments and decisions. In this assessment, however, we would argue that there must be a better balance between the logics of immigration control and child protection. To reconcile these two logics, it is necessary to return to the spirit of the *Guidelines* and, beyond them, to the spirit of the human rights conventions and instruments which inspired them. The *Guidelines* are meant to be an interpretive tool; they are meant to broaden practices and not to restrict them. At the heart of the *Guidelines* is the notion of flexibility, which implies adapting the process to diverse situations, always in the 'best interests of the child'.

What would this mean in practice? First, it would mean respecting the content of the *Guidelines* regarding the role of the DR and openness in the elicitation and assessment of children's claims, working towards a clear definition of who is a separated child, and building a systematic monitoring system. Second, it would mean erring on the side of protection rather than control where there is reasonable doubt regarding a child's case. In support of this practice, participants proposed that decisions should explicitly mention the *Guidelines* and the way in which they have been taken into account or, otherwise, state the reasons why they were not. Third, it would mean making policies and practices more coherent with one another. Immigration policies and child protection policies in Canada are completely distinct, and often contradictory. Participants called specifically for an overriding policy on separated children that would facilitate collaborative links between immigration and child protection authorities.

---

## References

- Adelman, H. (1984), *Unaccompanied Children in Emergencies: the Canadian Experience*, Toronto: York University.
- Ayotte, W. (1998), *Supporting Unaccompanied Minors in the Asylum Process*, London, UK: Save the Children.



- Ayotte, W. (2000), *Separated Children coming to Western Europe: Why They Travel and How they Arrive*, London: Save the Children.
- Ayotte, W. (2001), *Separated Children Seeking Asylum in Canada*. Ottawa: UNHCR Canada.
- Bernier, C. (1995), *Unaccompanied minor claimants at the Immigration and Refugee Board*, Internal Document. Ottawa: Canadian Immigration and Refugee Board (IRB).
- Bhabha, J. and N. Finch (2006), *Seeking Asylum Alone: Unaccompanied and Separated Children and Refugee Protection in the United Kingdom*, Cambridge, MA: Harvard University Committee on Human Rights Studies.
- Bhabha, J. (2001), "Minors or Aliens? Inconsistent State Intervention and Separated Child Asylum-Seekers", *European Journal of Migration and Law* : 3, 283–314.
- Bhabha, J. and S. Schmidt (2006), *Seeking Asylum Alone: Unaccompanied and Separated Children and Refugee Protection in the United States*. Cambridge, MA: Harvard University Committee on Human Rights Studies.
- Bhabha, J. and W. Young (1999), "Not Adults in Miniature: Unaccompanied Child Asylum Seekers and the New U.S. Guidelines", *International Journal of Refugee Law* :11(1), 84–125.
- Byrne, O. (2008), *Unaccompanied Children in the United States. A Literature Review*, New York: Vera Institute of Justice.
- Citizenship and Immigration Canada (CIC) (2004), *Refugee Claims Made by Unaccompanied Minors by Calendar Year and Region*, Internal Document. Ottawa: Citizenship and Immigration Canada.
- Crock, M. (2006), *Seeking Asylum Alone. A Study of Australian Law, Policy and Practice Regarding Unaccompanied and Separated Children*, Sydney, Australia: Athemis Press.
- Gagnon, M. and C. Gauvreau, (2007), *Strategic Action Plan for the Protection of Victims of Child Trafficking in Québec*, Montreal: International Bureau for Children's Rights.
- Fiorino, G. (1996), "SAVI... SMI... SARIMM... Quarante ans d'intervention sociale auprès des non-résidents, des immigrants et des réfugiés", *Intervention* :103, 48–56.
- Focal Point on Separated Children in the Americas (2003), *Best Practice Statement. Separated Children in Canada*, Montreal: International Bureau for Children's Rights.
- Immigration and Refugee Board (IRB) (1996), *Child Refugee Claimants. Procedural and Evidentiary Issues*. Ottawa: Immigration and Refugee Board.  
[www.irb.gc.ca/en/about/guidelines/child/index\\_e.htm](http://www.irb.gc.ca/en/about/guidelines/child/index_e.htm).
- Kabambi, M.A. (2003), *Les mineurs non accompagnés. Revendicateurs de statut de réfugié politique au Québec : Ébauche d'une problématique sociale*, Master's Thesis, Social Work Department, Université de Sherbrooke.
- Kumin, J. and D. Chaikel (2002), "Taking the Agenda Forward: The Roundtable on Separated Children Seeking Asylum in Canada", *Refuge* : 20 (2), 73–77.
- Montgomery, C., C. Rousseau and M. Shermarke (2001), "Alone in a Strange Land: Unaccompanied Minors and Issues of Protection", *Canadian Ethnic Studies Journal* : XXXIII (1), 102–119.
- Montgomery, C. (2002a), *Seeking Asylum. Separated Youth in the Quebec Context*. Montreal: Publications du CLSC Côte-des-Neiges.

- Montgomery, C. (2002b). "The 'Brown Paper Syndrome': Unaccompanied Minors and Questions of Status", *Refuge* : 20 (2), 56–67.
- Montgomery, C. and G. Roy (2004), "Minori non accompagnati in Canada e in Québec: protezione, pratiche, risorse", dans C Silva, G Campani (dirs.), *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati*, Milan, Italy: Edizioni Franco Angeli.
- Morton, A. and W.Young (2002). "Children Asylum Seekers Face Challenges in the United States". *Refuge* : 20 (2), 13–20.
- Moshinsky, M. (1997), *The UN Convention on the Rights of the Child: Children Involved in Immigration and Refugee Proceedings*, Ottawa: Report submitted to the Canadian Coalition for the Rights of Children.
- Organization for the Protection of Children's Rights (O.P.C.R) (2007), "Slavery in the 21<sup>st</sup> Century. The Pervasiveness of Human Trafficking", *Children Speak* : 6 (23), 2–6.
- Oxman-Martinez, J., M., Lacroix and J. Hanley (2005), *Victims of Trafficking in Persons: Perspectives from the Canadian Community Sector*, Ottawa: Department of Justice Canada.
- Petty, C., M. Tamplin, and S. Uppard (1999), *Working with Separated Children*, London, U.K.: Save the Children.
- Rousseau, C. and P. Foxen (2006), «Le mythe du réfugié menteur : un mensonge indispensable?», *Évolution psychiatrique* : 71, 505–520.
- Roy, G. (2003), *Pratique sociale interculturelle au SARIMM*. Montreal: Publications CLSC Côte-des-Neiges.
- Roy, G. and C. Montgomery (2003), "Practice with Immigrants in Quebec" dans Alean Al-Krenawi and John Graham (dir.), *Multicultural Social Work in Canada* (p. 122-145). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Sadoway, G. (1996), "Refugee Children before the immigration and refugee board", *Refuge*, 5, 17–22.
- Sadoway, G. (2001), "Canada's Treatment of Separated Refugee Children", *European Journal of Migration and Law*, 2001, 347–381.
- Silva, C. and G. Campani (eds.) (2004), *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati*, Milan, Italy: Edizioni Franco Angeli.
- United Nations High Commission for Refugees (UNHCR) (1997), *Guidelines on Policies and Procedures in dealing with Unaccompanied Children Seeking Asylum*, Geneva : UNHCR.
- United States Department of Justice (1998), *Guidelines for Children's Asylum Claims*, U.S. Department of Justice. Immigration and Naturalization Service. Internal document.

# *Les jeunes migrants seuls d'origine congolaise : le rôle d'intermédiaire de la communauté*

Marie-Noëlle Fortin, département d'anthropologie, Université de Montréal

## **Introduction**

L'immigration congolaise au Canada est relativement récente et étroitement liée au contexte historique du Congo. La principale vague de réfugiés est arrivée entre les années 1992 et 1996. Cette population était jeune, constituée principalement d'hommes de 25 ans et moins. C'est également au cours de cette période que la majorité des jeunes réfugiés mineurs et non accompagnés de leurs parents ont commencé à fuir le pays pour trouver refuge dans un autre pays, entre autres au Canada. L'immigration congolaise a été importante dans les pays limitrophes, en Europe et en Amérique du Nord. Elle a atteint son sommet au Canada entre les années 1997 et 2001.

Cet article porte sur l'expérience de ces jeunes migrants d'âge mineur et d'origine congolaise qui viennent demander le refuge au Canada. Ces jeunes qui quittent seuls le Congo le font pour différentes raisons. La situation instable du pays reste la cause principale qui génère des raisons plus particulières de quitter le pays. D'une part, l'engagement politique des parents dans le camp opposé à celui du pouvoir constitue le motif le plus répandu de départ. L'un des parents ou les deux en viennent à être menacés, emprisonnés, poursuivis ou éliminés. La plupart du temps, lorsque les adultes sont persécutés, les autres membres de la famille le sont aussi. Lorsque ces situations surviennent, les parents tentent d'organiser la fuite d'un ou des enfants vers un pays plus sécuritaire. D'autre part, les tensions ethniques peuvent aussi amener certains parents à vouloir envoyer leurs enfants à l'étranger. Durant la guerre de 1996-1998, les Congolais qui avaient un lien avec le Rwanda étaient pourchassés, persécutés et violentés. Plusieurs personnes ont dû fuir avec ou parfois sans les enfants. Certains ont par la suite organisé, à l'aide de la famille demeurée au pays, le départ d'un ou de plusieurs des enfants.

Ces jeunes migrants doivent mener à bien un long processus administratif et juridique à leur arrivée au Canada pour pouvoir s'établir : la demande de statut de réfugié. L'arrivée, toutes les démarches à faire et les premiers temps peuvent être lourds et difficiles. Cet article tente de comprendre les

divers rôles d'intermédiaires que la communauté joue dans la demande d'asile des jeunes. Cette demande de statut de réfugié est comprise comme une série de gestes locaux à faire dans le but d'obtenir la concrétisation d'un droit fondamental, le droit à la protection issu de la tradition internationale des droits humains. La communauté congolaise, par soutien à différents niveaux, contribue à la réalisation de ce droit de protection. Dans un premier temps, cet article explique la méthodologie utilisée pour la collecte des données. L'approche théorique du concept « d'intermédiaire » dans la littérature des droits humains y est aussi exposée. Dans un deuxième temps, est expliqué le rôle d'intermédiaire joué par la communauté congolaise dans la logistique de l'arrivée des jeunes migrants appartenant à ce groupe ethnique. Dans un troisième temps, l'article se penche sur le soutien technique et émotionnel déployé par la communauté dans le processus de demande de statut de réfugié des jeunes. Dans un dernier temps, le rôle de la religion comme facteur facilitant au processus d'établissement qu'est la demande d'asile est détaillé.

## **1. Méthodologie et approche théorique**

### *1.1 Méthodologie*

L'information a été recueillie grâce à une recherche sur le terrain au cours de laquelle dix entrevues semi-dirigées ont été réalisées à Montréal auprès de huit hommes et deux femmes de la communauté congolaise. Mes répondants devaient répondre à deux critères : être d'origine congolaise et avoir occupé un emploi ou une fonction les mettant en contact avec les jeunes nouveaux arrivants congolais. Les personnes interrogées avaient entre 35 et 55 ans, possédaient un statut social plutôt élevé, étaient scolarisées, avaient vécu la guerre et étaient toutes arrivées au Canada comme revendicateurs du statut de réfugié.

Mes répondants adhéraient tous à un des nombreux regroupements congolais présents à Montréal. Plusieurs associations accueillent et soutiennent les nouveaux arrivants congolais et aident à l'intégration sociale et professionnelle comme la Communauté congolaise de Montréal (COCOM), l'Organisation des professionnels congolais du Canada (OPCC), l'Association des médecins congolais et le Centre d'encadrement pour jeunes filles immigrantes (CEJFI). Ce dernier accueille toutes les immigrantes, mais la majorité sont des Congolaises. En plus de la dimension d'aide à l'intégration, certaines associations ajoutent à leur mandat une dimension politique de défense des droits des Congolais au Canada comme dans l'Union de la diaspora congolaise de Montréal et la Fédération des congolais de l'étranger du Canada. Finalement deux organisations religieuses, qui ont également un mandat d'accueil et de soutien, rassemblent de nombreux Congolais : la Communauté catholique congolaise de Montréal (CCCM) et la Communauté évangélique de Pentecôte.

### *1.2 Approche théorique*

Les résultats des entrevues ont été analysés selon l'angle de la littérature des droits humains, plus spécifiquement à l'aide du concept d'*intermédiaire*. Dans son article intitulé « Transnational human rights and local activism : mapping the middle », l'anthropologue Sally Engle Merry (2006b) fait une analyse intéressante du rôle des intermédiaires dans les recherches ethnographiques. Elle observe qu'en anthropologie les idées, les pratiques ou les actions relatives aux droits humains sont implantées localement, mais qu'elles proviennent de l'adoption ou de l'imposition du mouvement

transnational. Les politiques et les documents légaux produits sur des sites transnationaux circulent mondialement par le travail des groupes activistes et des gouvernements. Les travaux de Fisher (1997) et de Subramaniam, Gupte et Mitra (2003) vont également dans le sens de cette circulation du global vers le local. Merry (2006b) poursuit en expliquant que le langage des droits humains, bien qu'il soit d'origine occidentale, reste important pour les mouvements de justice sociale, car ce langage a une visée universelle et peut être adapté à la communauté nationale et locale.

L'anthropologue américaine se penche également sur la façon dont les idées de droits humains provenant d'un système mondial peuvent se développer au niveau local. Elle met en lumière le rôle des intermédiaires, qui peuvent être des leaders communautaires, des membres d'organisation non gouvernementale (ONG) ou encore des acteurs de mouvements sociaux. Selon elle, ces intermédiaires jouent un rôle critique dans la transmission des idées universelles vers leur application dans un contexte local particulier (Merry, 2006b; Fisher, 1997; Subramaniam, Gupte et Mitra, 2003). Le rôle d'intermédiaire et les actions qui le définissent selon Merry s'appliquent également aux membres de la communauté congolaise de mon étude et à leur travail de soutien auprès des jeunes migrants en quête d'asile au Canada. Grâce à leur connaissance de la société canadienne et de la société congolaise, la communauté fait un pont entre ces deux sociétés pour permettre aux jeunes d'obtenir le refuge comme application concrète d'un droit humain.

## **2. La communauté congolaise comme acteur intermédiaire**

### *2.1 Le rôle de la communauté et la logistique de l'arrivée des jeunes*

#### 2.1.1 Période prémigratoire

Le rôle des membres de la communauté congolaise commence parfois avant même le départ du jeune de son pays ou, sinon, dès leur arrivée. En effet, certains jeunes se voient confier un numéro de téléphone par un autre membre de la famille, d'un ami ou d'un contact au Canada. Selon certains répondants, un jeune ne peut débarquer au Canada seul, par hasard, en n'ayant aucune connaissance au pays. Le jeune doit avoir entendu quelque part quelqu'un parler du Canada. Certains membres de la communauté ont été contactés par des jeunes qui avaient obtenu leur numéro de téléphone d'une « tante de Kinshasa » qui leur a dit qu'ils pourraient les aider. Dans ces situations, les jeunes donnent un coup de fil à ces contacts qui habitent en sol canadien pour obtenir de l'aide pour les premiers temps.

#### 2.1.2 À l'arrivée

Les répondants congolais ont mentionné les aspects positifs à confier les jeunes à une famille d'accueil de la même origine ethnique. Selon eux, cette situation permet aux jeunes d'être avec des gens qui savent vraiment d'où ils viennent, connaissent l'histoire de leur pays, le contexte dans lequel ils ont vécu et par quelles épreuves ils sont passés. Ils connaissent leur passé et sont les mieux placés, selon eux, pour comprendre le jeune. Une famille d'accueil de même origine facilite leur intégration parce qu'elle partage la culture d'origine du jeune. De plus, le jeune peut vivre plus spontanément, être lui-même sans avoir à expliquer ses gestes et ses comportements; sa vie est ainsi facilitée dans une période de grands changements. En effet, les propos des répondants vont dans le sens de plusieurs études américaines (Mortland et Egan, 1987; Zulfacar, 1987; Adler, 1985;

Baker, 1982), canadiennes (Montgomery, 2002a; Rousseau et autres, 1998) et européenne (Étiemble, 2002) qui démontrent les bienfaits de l'hébergement en familles d'accueil de la même origine ethnique.

## *2.2 La communauté congolaise et la demande de statut de réfugié des jeunes*

### *2.2.1 Le soutien technique*

Les répondants congolais rencontrés lors de ma recherche ont accompagné ou connaissent des gens qui ont accompagné des jeunes Congolais au cours de leur processus de demande de refuge. Ils livrent ainsi leur point de vue sur leur présence lors de la demande de refuge de ces jeunes. Tout au long de ce processus juridique, les membres de la communauté partagent leur savoir sur les gestes à faire et sur leur signification. Cette transmission de leur connaissance et de leur expérience facilite la concrétisation du droit à la protection revendiquée par les jeunes migrants. La communauté joue donc un rôle de médiation d'un concept universel vers l'application locale que constitue la reconnaissance du statut de réfugié.

L'histoire d'Amédé (nom fictif), l'un des répondants, donne un aperçu du processus de demande de refuge. Il raconte que, dès leur arrivée au Canada, les trois fils de l'un de ses amis qui sont arrivés seuls et dont les parents sont restés au pays l'ont contacté. À partir de ce moment, il les a accompagnés dans toutes leurs démarches administratives et légales : « Nous avons rempli le formulaire et nous avons rencontré un avocat. J'ai présenté le cas des enfants, puis l'avocat a demandé aux enfants de raconter leur histoire, pour voir si l'histoire qu'ils racontent est bien la leur, si l'histoire est vraie. »

Au moment de l'audience, Amédé les a encore une fois accompagnés. Les enfants se sont fait poser des questions par leur propre avocat ainsi que par l'avocat qui représente le gouvernement et dont le titre est « agent de protection des réfugiés ». Ce dernier a tenté de vérifier la véracité et la concordance des affirmations. Les enfants se sont fait interroger sur leur identité et celle des membres de leur famille. Ensuite, ils ont dû rendre compte de la façon dont ils ont quitté le pays et sont arrivés au Canada. Finalement, ils ont dû expliquer ce qui les fait craindre pour leur sécurité au Congo, donc raconter leur histoire en se concentrant sur les raisons qui font d'eux des victimes de la persécution. L'agent de protection a tenté de vérifier la solidité de l'histoire et la concordance des faits racontés avec ceux qui étaient écrits sur le formulaire. L'audience a également servi à vérifier si les demandeurs étaient véritablement des personnes « réfugiées ».

Un autre répondant raconte :

En premier lieu, les commissaires vérifient l'authenticité des faits rapportés par les demandeurs. Les commissaires, qui détiennent le pouvoir décisionnel, valident les faits avec leurs informations, qui ne sont pas toujours justes ou à jour. Alors ils viennent avec des questions pour que le client puisse leur donner la lumière. C'est vrai qu'il y a des choses qui sont comme des contradictions, mais qui en vérité sont en contradiction avec les informations qui ne s'appliquent plus. Le mal est dans la façon de poser les questions.

Il est donc important selon ce répondant qu'une personne congolaise éclairée soit présente aux audiences et tente de rectifier le tir. Sinon, le commissaire peut conclure que le témoignage renferme des mensonges et les conséquences peuvent être lourdes pour le jeune requérant.

Selon les répondants, les membres de la communauté congolaise sont très présents dans l'accompagnement de ces jeunes tout au long de leur processus de demande de refuge. Huit des répondants, ceux qui travaillent dans des associations ou des regroupements de Congolais, expliquent que leur aide est souvent sollicitée. Ils donnent un coup de main pour comprendre et remplir les formulaires. Des familles d'accueil, des personnes-ressources d'organisme, des connaissances congolaises ou des amis congolais seront présents pour accompagner les jeunes dans leur demande de refuge. Ces personnes-ressources de la communauté vont également être sollicitées pour donner des conseils sur les démarches à entreprendre et les décisions à prendre.

Les membres de la communauté aident aussi beaucoup les jeunes à documenter la situation du Congo au moment où ils ont dû le fuir. En effet, le jeune et son avocat doivent faire la preuve de l'instabilité ou de l'insécurité au pays au moment où le jeune l'a quitté. L'avocat ne connaît pas nécessairement avec exactitude la situation réelle du pays en question. Certains membres de la communauté se donnent donc pour mission de fournir la meilleure information possible sur le contexte congolais lors des audiences.

### 2.2.2 Le soutien émotionnel

La présence des membres de la communauté tout au long du processus de demande de protection est également cruciale en raison des fortes émotions que suscite ce processus. Le fait de se sentir entouré, d'avoir un réseau des siens, peut comporter certaines difficultés mais les répondants soulignent les aspects positifs de la présence de la communauté. Ils s'entendent pour dire que le passage à l'audience est une expérience intimidante et même traumatisante pour le jeune. Les répondants ayant eux-mêmes subi cette étape à l'âge adulte l'ont trouvée extrêmement difficile et stressante et constatent qu'elle est encore plus intense pour les jeunes. Les études de Montgomery (2002a), de Rousseau et ses collaborateurs (2002), de Bhabha (2001) et d'Ayotte (1998, 2001) viennent confirmer que le processus juridique est psychologiquement très difficile pour tout individu, mais particulièrement pour les enfants séparés de leurs parents.

Selon les répondants, le caractère traumatisant de ces démarches administratives pour les jeunes vient également du rapport que ces jeunes ont eu avec les autorités dans leur pays d'origine. Au Congo, les agents de l'autorité, dans une période de crise comme celle qu'a vécue leur pays, n'ont pas la même symbolique, les mêmes tâches, les mêmes droits et responsabilités qu'en temps normaux; leur pouvoir est plus grand. Le seul fait d'être en interaction avec des autorités met donc une pression sur le jeune dès le début de la procédure. Le fait de se présenter à un tribunal n'a pas non plus la même signification pour un Congolais que pour un Canadien. Les personnes qui ont connu les tribunaux congolais savent que les opposants au pouvoir poursuivis en justice sont automatiquement reconnus coupables, emprisonnés et souvent torturés. La relation avec les autorités et avec la justice au Canada est donc teintée de l'expérience vécue au pays d'origine. Bhabha (2001) a observé le même phénomène aux États-Unis dans la relation entre les jeunes arrivants et certains agents d'immigration.

Des répondants parlent de la période d'attente des jeunes avant l'obtention d'une audience. Certains jeunes vivent facilement cette période au cours de laquelle ils sont dans l'incertitude face à leur situation future. Selon les répondants, certains sont encore des enfants et vivent avec l'insouciance de l'enfance. Pour d'autres, toutefois, l'attente reste une période très stressante au cours de laquelle l'insécurité est grande; la tristesse et les larmes sont au rendez-vous.

Un répondant note également les conséquences qu'a pour les jeunes le fait d'être séparés de leurs parents, de leur noyau familial et de leur pays. Cette situation peut rendre le jeune plus fragile émotionnellement et il peut donc être primordial d'avoir un bon réseau sur lequel s'appuyer. Damien (nom fictif) décrit leur situation :

C'est qu'ils vivent une épreuve beaucoup plus grande du fait qu'ils sont séparés de leurs parents. Ils sont déjà en désarroi, particulièrement pour des jeunes Congolais qui sont Africains : ils ont perdu leur filet social, la solidarité sociale de leur milieu, de leur vie de tous les jours. Ils sont comme parachutés dans un milieu qu'ils ne connaissent pas, où ils ne vont pas nécessairement trouver une sorte de parapluie familial, social, auquel ils étaient habitués là-bas.

Plusieurs études font ressortir la difficulté que peuvent connaître les jeunes migrants du fait d'être séparés de leurs parents (Kumin, 2001; Halvorsen, 2000; Ayotte, 2001; Sadoway, 2001). D'autres études, tout en soulignant la difficulté de la séparation, font toutefois valoir la maturité des jeunes et leur capacité de résilience (Rousseau et autres, 1998; Montgomery, 2002a).

Dans un autre ordre d'idées, une répondante explique la difficulté émotive :

Émotionnellement, c'est très, très demandant. Vous comprenez, la personne qui arrive, elle arrive comme réfugiée, donc elle vient par contrainte. Elles [les personnes réfugiées] ne viennent pas comme si c'était un choix de vie, elles fuient la persécution dans leur pays d'origine, elles fuient l'insécurité, elles fuient le délabrement total de la structure étatique; elles se disent : on n'est pas en sécurité, donc je vais fuir vers un pays qui m'offre protection, asile, avenir. Déjà au départ, les gens vivent ça de manière émotionnellement pénible parce que c'est beaucoup de douleur de se séparer de son pays d'origine, du pays où vous avez étudié, où vous avez des attaches, des membres de la famille, des frères et sœurs, plusieurs autres personnes qui vous sont chères, et vous venez dans un nouveau pays, et lorsque vous venez c'est difficile aussi émotionnellement de vivre le stress [...].

Dans son étude sur les jeunes réfugiés en Allemagne, Anderson (2001) parle des effets néfastes de l'absence de statut permanent. Une autre étude sur les jeunes Congolais clandestins en Tanzanie (Mann, 2002) démontre l'importance de la reconnaissance des droits et de la situation des sans-papier.

D'autres répondants affirment que certains jeunes vivent ce processus de façon très individuelle. Ils ne veulent pas se confier à leur entourage. Puisqu'ils se sentent dans une situation de vulnérabilité, ils préfèrent ne parler de leur situation qu'une fois qu'elle sera réglée. Certaines personnes-ressources n'abordent pas le sujet, sachant que cette confidentialité demeure importante pour certaines personnes. Elles orientent leur aide et leur présence vers un autre domaine. Un répondant explique qu'il a vu un jeune ne pas vouloir parler de son statut juridique aux membres de la communauté, par méfiance à l'égard de son entourage; il avait peur que certaines personnes lui nuisent. Lors de leur audience, les jeunes n'ont, bien entendu, pas le choix de raconter leur histoire. Tout au long de ce processus, la religion occupe une grande place dans le quotidien des jeunes.



## *2.3 Le rôle de la communauté congolaise dans la vie sociale et religieuse des jeunes*

### *2.3.1 Le rôle de la religion*

La religion occupe une grande place dans la vie des jeunes migrants congolais. Plusieurs recherches indiquent que les institutions religieuses servent à la fois pour les célébrations et pour obtenir de l'assistance dans la vie de tous les jours des migrants (Ebaugh et Chafetz, 2000; Hagan et Ebaugh, 2003). Dans son étude, Montgomery (2002a) indique que la croyance en des valeurs religieuses et la fréquentation de lieux de culte contribuent au soutien des enfants séparés. Pour certains, Dieu est la personne qui apporte le plus d'aide; pour d'autres, la foi aide à diminuer la tristesse, la douleur de la séparation familiale; pour d'autres encore, les églises représentent un lieu de rencontres qui leur permettent de s'intégrer et de s'engager.

La plupart des répondants ont parlé de l'importance de la religion chez les Congolais en général et chez les jeunes Congolais en particulier. Ils expliquent que, chez les jeunes qui arrivent seuls, le premier réflexe en arrivant dans un nouveau pays est de se diriger vers un lieu de culte, la plupart du temps chrétien, catholique ou pentecôtiste. Ces lieux permettent d'entrer en contact avec d'autres jeunes et de se créer un réseau d'amitié. Ces églises, très fréquentées par leurs compères congolais, seraient le meilleur endroit pour obtenir le soutien dont ils ont besoin à leur arrivée et pour passer à travers leur demande de refuge. Les jeunes procèdent aussi ainsi pour aller chercher une force en eux-mêmes par l'intermédiaire de la religion.

Deux répondants expliquent :

Moi, je sais que la première chose à faire quand on arrive seul dans un nouvel endroit, c'est de retrouver les miens. Là où les miens seront, je serai bien aussi. C'est pour cela que, quand les filles arrivent, je cherche à les aider. La plupart se retrouvent dans les églises. Pourquoi les églises? Parce que c'est comme une assurance que je vais retrouver les miens, comme une assurance qu'ils vont pouvoir m'aider, me guider, et c'est comme une certaine sécurité aussi pour les filles.

Premièrement, il faut dire que les Congolais, c'est un peuple qui est profondément religieux. La première chose que les Congolais viennent chercher chez nous, c'est Dieu, ils viennent chercher Dieu [...]. On aborde la personne, qui essaie de voir dans quelle mesure on peut intervenir moralement, humainement et spirituellement pour des jeunes qui arrivent comme ces jeunes-là. Il y a aussi un travail d'écoute, d'accompagnement et de dialogue. On dialogue avec les jeunes.

Une autre répondante voit dans la religion un rôle d'autorité :

Au Congo, les filles qui sont nées là-bas, on leur apprend l'autonomie, elles doivent étudier, travailler, mais malgré tout elles sont sous l'autorité des parents. Et tout d'un coup, cette autorité disparaît, alors elles sont désarçonnées. Alors si elles partent, dans une église, c'est comme une forme d'autorité.

Selon les répondants, en effet, le maître de culte devient une autorité morale pour les jeunes. Il les guide, les responsabilise, leur apporte la sécurité, discute avec eux, leur donne des conseils pour les garder dans le droit chemin, les encourage à garder contact avec la famille au Congo. Selon plusieurs répondants, les jeunes ont besoin de cette autorité morale, parce qu'ils viennent d'un

milieu où les parents ont une grande autorité respectée par les enfants. Ils se retrouvent au Québec dans un contexte où il n'y a plus la guerre et où les jeunes ont beaucoup de liberté et d'autonomie. Georges (nom fictif) explique : « Disons que l'église les prépare à être des adultes responsables. [...] Oui, oui, chaque dimanche, les jeunes qui entrent là-dedans se rendent compte que c'est un discours de responsabilisation. »

L'église devient un trait d'union entre ce qui se passe au Canada et ce qui se passe au pays. Elle joue un grand rôle également dans le maintien de la mémoire de leur histoire, de leurs racines.

Amédé :

À part l'église qui sait tout, l'église qui fait tout pour maintenir la foi chrétienne auprès de ses adeptes, il y a la communauté congolaise qui regroupe tous les membres. La communauté congolaise, ça regroupe tout le monde, c'est comme une plateforme, ça regroupe tous les membres, tous les ressortissants congolais. Alors nous tenons des réunions, nous communiquons des nouvelles du pays, pour nous consoler sur place. Il y en a qui sont éprouvés. La communauté congolaise fait des messages sur place pour dire que notre membre untel est éprouvé, si vous pouviez fournir une aide tant morale que financière. Nous, on est là pour tout, on est présents pour tout, comme ça, comme une famille, parce que c'est ça. Comme une famille, parce qu'au Congo les gens vivent en famille, les gens ne vivent pas isolés. La communauté fait le suivi de cette valeur-là congolaise.

Que ce soit dans une église dirigée par un pasteur ou dans la Communauté catholique congolaise de Montréal, le soutien aux jeunes se fait aux niveaux social et spirituel mais également au niveau pratique. Il y a des groupes de jeunes qui sont formés, des réunions et des conférences qui sont organisées pour permettre aux jeunes de partager leur expérience de migration. Il y a également des invités qui viennent parler de leur parcours et qui tentent d'utiliser les forces des uns pour aider les autres. Des conférences sont organisées pour orienter les jeunes aux niveaux scolaire et professionnel, on parle des débouchés d'emplois, on échange des conseils sur des entreprises qui embauchent. On les aide à obtenir une première expérience de travail ou une expérience de bénévolat pour faciliter leur insertion sur le marché du travail. La religion, de différentes façons, facilite le processus de demande de réfugié ainsi que l'établissement canadien des jeunes migrants.

## **Conclusion**

La demande de statut de réfugié est comprise comme une série de gestes à exécuter afin d'obtenir la concrétisation d'un droit fondamental, le droit à la protection. Le jeune arrive en sachant qu'à la frontière il se déclarera mineur et revendicateur du statut de réfugié et que les autorités canadiennes devront l'accepter comme demandeur d'asile. Les jeunes ne savent pas nécessairement ce qu'est la revendication d'un droit fondamental. Ils ne peuvent pas nommer ce concept de protection qui s'insère dans la tradition globale des droits humains. Toutefois, l'idée et la connaissance de cette protection circulent internationalement. Une fois entré au Canada et pris en charge par les services sociaux, le jeune Congolais va devoir faire une série de démarches propres au Canada ou au Québec dans le but d'obtenir localement le statut de réfugié. Il va devoir mener à bien un processus juridique de demande de refuge qui lui permettra d'obtenir son asile.

Les membres de la communauté congolaise jouent un rôle fondamental dans ce passage obligé : celui d'intermédiaire. La communauté fait la transition entre le discours universaliste des droits humains et la manière de le concrétiser au Québec. La communauté se fait également l'intermédiaire entre la culture d'origine et la culture de la société d'accueil. La relation entre le jeune migrant seul d'origine congolaise et sa communauté illustre bien la relation entre l'universel et le local présentée dans la littérature des droits humains.

Concrètement et localement, la communauté congolaise joue son rôle d'intermédiaire en aidant logistiquement les jeunes dans leur situation pré-départ en donnant un contact au Canada qui lui servira de référence. Les jeunes à leur arrivée sont souvent confiés à des familles congolaises. Selon la communauté, cette situation permet d'offrir au jeune une sécurité et une compréhension qui contribuent au bon déroulement de la demande d'asile. Les membres de la communauté apportent également un soutien technique lors de la demande de refuge en partageant leur expérience de migration, en les accompagnant dans les démarches administratives, à l'audience, en recueillant de l'information sur la situation au Congo. De plus, la communauté apporte un soutien émotionnel au jeune pour faire face à l'expérience intimidante de l'audience, au stress de la relation avec l'autorité qui n'a pas la même signification au Canada qu'au Congo, à l'incertitude de leur situation future, à l'absence des parents. Finalement, le rôle d'intermédiaire de la communauté se perçoit dans le soutien spirituel qu'il apporte tout au long de la demande de statut de réfugié du jeune migrant et au cours de sa période d'établissement. En effet, le jeune se tourne vers la religion pour plusieurs raisons: se retrouver avec les siens, chercher une autorité morale qui les guide et les sécurise, vivre sa foi et puiser une force pour mener à bien son projet d'immigration. Le prêtre ou le pasteur congolais ainsi que la communauté congolaise qui assiste aux rassemblements religieux aident le jeune dans la réalisation de sa demande de protection.

La communauté joue un rôle considérable pour le bien-être du jeune migrant congolais, mais celui-ci a toutefois le dernier mot dans sa quête de droit humain, dans sa façon de vivre la coupure et le changement culturel. Il est, à travers tous les obstacles et grâce à tous les gestes d'entraide, l'acteur principal dans les débuts de sa nouvelle vie.

---

## Références

Adler, P. (1985), « Ethnic placement of refugee, entrant unaccompanied minors », *Child-Welfare* : 64 (5), 491-499.

Amit-Talai, V. et H. Wulf (1995), *Youth Cultures: cross-cultural perspective*, London: Routledge.

Anderson, P. (2001), « You don't belong here in Germany...: on the social situation of refugee children in Germany », *Journal of Refugee Studies* : June, 14, 187-199.

Ayotte, W. (1998), *Supporting Unaccompanied Children in the asylum process : the Practice of Legal Representatives and other professionals*, London : Save the Children.

Ayotte, W. (2001), « Separated children seeking asylum in Canada », *UNHCR*, juillet, 64 p.

- Ayotte, W. (2002), *Déclaration de meilleures pratiques pour les enfants séparés au Canada. Focal point sur les enfants séparés dans les Amériques*, Bureau international des droits des enfants, 53 p.
- Baker, N. G. (1982), « Substitute care for unaccompanied refugee minors », *Child-Welfare* : 61, 353-363.
- Bhabha, J. (2001), « Minors or aliens ? Inconsistent state intervention and separated child asylum-seekers », *European Journal of Migration Law* : 3, 283-314.
- Bhabha, J. (2002), « Demography and rights : women, children and access to asylum », *International Journal of Refugee Law*: 16 (2), 227-243.
- Bhabha, J. (2004), « Seeking Asylum Alone : Treatment of Separated and Trafficked Children in Need of Refugee Protection », *International Migration* : 42 (1), mars, 141-149.
- Bucholtz, M (2002), « Youth and cultural practice », *Annual Review of Anthropology* : 525-552.
- Durham, D (2000), « Youth and the social imagination in Africa : introduction to parts 1 and 2 », *Anthropology Quarterly* :73(3), 113-120.
- Ebaugh, H R et J. S. Chafetz (2000), *Religion and the new immigrants: continuity and adaptations in immigrant congregations*, Walnut Creek (Californie): AltaMira Press.
- Etiemble, A (2002), « Synthèse des travaux sur l'immigration et la présence étrangère en France : les mineurs isolés en France », *Migrations- Études* : (109), septembre-octobre, 1-16.
- Fisher, W. F. (1997), « Doing good ? The politics and antipolitics of NGO Practices », *Annual Review of Anthropology* : 26, 439-464
- Hagan J. et H. R. Ebaugh (2003), « Calling upon the Sacred : Migrants Use Religion in the Migration Process », *International Migration Review*, : 1144-1161.
- Halvorsen, K. (2000), « Separated children seeking asylum : the most vulnerable of all », *Forced Migration Review* : 12, 34-36.
- Kumin, J. (2001), « David vs Goliath », *Refugee*: 1 (122), 11-14.
- Landsdown, G. (2001), *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-making*. Florence : Innocenti Insight, Unicef.
- Mann, G. (2002), « Wakimbizi, wakimbizi : Congolese refugee boys and girls perspectives on life in Dar Essalaam, Tanzania », *Environment and Urbanization*: 14 (2), octobre, 115-122.
- Merry, S. E. (2006a), « Anthropology and International Law », *Annual Review of Anthropology*, 35, 99-116.
- Merry, S. E. (2006b), « Transnational human rights and local activism : mapping the middle », *American Anthropologist* :mars, 38-51.
- Montgomery, C. (2002a), *Young refugees seeking asylum: the case of separated youth in Québec*, Publications Côte-des-Neiges, 104 p.
- Montgomery, C. (2002b), « The brown paper syndrome, unaccompanied minors and questions of status », *Refugee* :20 (2), 56-67.
- Mortland, C.-A. et M.-G. Egan (1987). « Vietnamese youth in America foster care », *Social Work*, : 32 (3), 240-245.
- Opula, L. (2004), « L'immigration congolaise au Québec : perspective historique », conférence présentée lors de la Semaine interculturelle au Québec.

- Panter-Brick, C. (2002), « Street children, human rights and public health : a critique and future directions », *Annual Review of Anthropology*: 31, 147-171.
- Rousseau, C., M. S., Taher M.-J. Gagné et G. Bibeau (1998), « Resilience in unaccompanied minors from the North or Somalia », *Psychoanalytic Review* : 85 (4), 615-639.
- Rousseau, C., F. Crépeau, P. Foxen et F. Houle (2002), « The complexity of determining refugeehood : a multidisciplinary analysis of the decision-making process of the Canadian immigration and refugee board », *Journal of refugee studies* : 15 (1), 1-28.
- Russel, S. (1999), « Unaccompanied Refugee Children in the United Kingdom », *International Journal of Refugee Law* : 11 (1), 126-154.
- Sadoway, G. (2001), « Canada's treatment of Separated Children », *European Journal of Migration and Law*: 3, 347-381.
- Smith, N., R. Lister, S. Middleton et L. Cox (2005), « Young people as real citizens : towards an inclusionary understanding of citizenship », *Journal of Youth Studies* : 8 (4), décembre, 425-443.
- Subramaniam, M., M. Gupte et D. Mitra (2003), « Local to global : transnational networks and indian womens grassroots organizing », *Mobilization : An International Journal* : 8 (2), 253-270.
- Zulfacar, D. (1987), « Alternative forms of care for unaccompanied refugees minors : a comparison of US and Australian experience », *International Social Work* : 30 (1): 61-75.



# *Apprentissage du français langue seconde en situation d'exil et de précarité: le cas des mineurs isolés*

Éva Lemaire, Université Marc Bloch-Strasbourg 2, Groupe d'études sur le plurilinguisme européen (GEPE); Centre de recherche et de formation du CSSS-CAU de la Montagne

## **Introduction**

L'arrivée en France et au Québec de mineurs étrangers séparés<sup>6</sup> – ces enfants ou adolescents qui émigrent seuls – suscite une multitude de questionnements inédits. Si le Canada semble avoir pris précocement la mesure de ce nouveau phénomène, dès le début des années 1990, la France est quant à elle aux prises avec des flux bien plus importants. Même si l'on peine à estimer le nombre de mineurs séparés présents dans ces deux pays, les chiffres dont on dispose en France font en effet part de quelque 5 000 jeunes contre un millier d'individus au Canada.

Sur le plan juridique notamment, on s'interroge sur les droits qui doivent être garantis à cette population particulière, entre droits de l'enfant et droits des étrangers. Ainsi, au Canada, la prise en charge des mineurs séparés est corrélée à la procédure de demande d'asile que les jeunes immigrants entreprennent à leur arrivée. En France, les mineurs étrangers séparés bénéficient d'un statut particulier qui les dispense de titre de séjour jusqu'à leur dix-huitième année. Parce qu'ils sont sans parent pour les protéger, ils sont normalement considérés comme étant en danger et, à ce titre, l'État français doit les prendre en charge quand bien même certains sont rentrés en France sans papiers ni visa, et quelles que soient les raisons de leur immigration. Mais à quels droits ces jeunes migrants peuvent-ils encore prétendre une fois devenus majeurs ? Quel statut leur accorder en matière de droit au séjour ? La réponse est éminemment politique pour des autorités qui craignent de créer un « appel d'air » par trop de générosité dans l'octroi de papiers.

Se pose également, sur les plans administratif et économique, le problème de l'accueil de cette population. À qui revient-il de prendre en charge ces adolescents ? Si la question se pose au Canada, elle ressort de manière encore plus saillante en France. Alors que le coût de prise en charge d'un mineur isolé est estimé à une centaine d'euros par jour (170 dollars canadiens), certaines projections évaluent le coût total à une somme dépassant 120 millions d'euros (environ 200 millions de dollars canadiens), certains départements qui concentrent les flux devant assumer

---

<sup>6</sup> Les termes « mineur séparé » sont privilégiés par le Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés. En France, l'expression « mineurs étrangers isolés » est plus couramment utilisée pour renvoyer à cette population. Au Canada, on parle également de « mineurs non accompagnés ». Ces trois désignations seront utilisées indistinctement dans cet article.

à eux seuls la dépense de plus d'une dizaine de millions d'euros (soit environ 17 millions de dollars) (Blocquaux et al., 2005).

Au-delà de la question du coût de cet accueil, émerge également la question de la forme que celui-ci doit revêtir. En France, afin de proposer une prise en charge adaptée aux besoins de cette population, quelques structures associatives ont vu le jour au cours de ces dix dernières années. Quelques-unes travaillent à un premier accueil des mineurs séparés, dans l'urgence. D'autres travaillent en collaboration avec les services départementaux de l'Aide sociale à l'enfance, des services officiellement en charge de la protection des mineurs en danger. Ces services correspondent approximativement aux services offerts par le Programme régional d'accueil et d'intégration des demandeurs d'asile (PRAIDA) au Québec. Ces structures associatives, dont il n'existe pas de réel équivalent au Canada, ont acquis une expertise réelle quant à la prise en charge des mineurs séparés, et ce, sur divers plans : elles proposent en effet un suivi non seulement juridique et psychologique, mais aussi éducatif. Ce dernier volet de l'accueil est particulièrement développé : une équipe d'éducateurs spécialisés encadre le quotidien des adolescents et une équipe d'enseignants se charge de la scolarisation des jeunes migrants. Des cours de langue, de français langue étrangère, français langue seconde et d'alphabétisation leur sont proposés, dans l'attente d'une scolarisation au sein des écoles françaises. Ces structures, uniques en leur genre puisqu'elles ont cette particularité de ne rassembler que des mineurs séparés, permettent de prendre conscience de quelques-unes des réalités liées à une situation d'enseignement-apprentissage pour le moins complexe. C'est sur cette dimension que se centrera cet article.

Dans un premier temps, nous nous arrêterons sur les difficultés, de la part de certains élèves, à investir le français comme langue seconde en raison de la situation dans laquelle ils se trouvent. Sera posé ensuite le problème de la prise en compte des langues maternelles dans un contexte qui ne s'y prête guère. Puis nous envisagerons la pertinence des approches plurielles des langues dans ce contexte particulier.

Cet article, qui s'appuie sur une centaine d'heures d'observation de classes, sur une dizaine d'entretiens auprès d'enseignants de quatre structures d'accueil franciliennes et sur huit entretiens auprès d'anciens mineurs séparés, souligne certaines particularités de l'enseignement-apprentissage du français par les mineurs séparés, dans le contexte français. En conclusion, nous dégagerons quelques pistes de comparaison et de réflexion sur l'accueil et l'intégration des mineurs séparés en France et au Québec.

### **La langue seconde : entre divertissement et investissement**

En France, l'enseignement du français dans les structures d'accueil pour mineurs isolés s'inscrit de fait dans une situation caractérisée par l'urgence, par la prégnance d'enjeux administratifs que nous allons par la suite détailler et par le facteur « traumatisme ».

Les mineurs étrangers séparés sont en effet des jeunes particulièrement fragiles sur le plan psychologique. Certains d'entre eux portent le poids d'un vécu véritablement traumatique. Ils ont par exemple quitté leur pays pour fuir la guerre, des conflits ethniques ou encore des conflits



religieux. Ils ont été au centre ou ont été témoins de faits de guerre traumatisants comme des tortures, des viols ou des exécutions. D'autres, envoyés par leurs proches pour travailler en France, ont vécu des situations d'exploitation extrême. Esclaves modernes ou prostitués, ils ont souffert de mauvais traitements. Certains de ces jeunes ont connu la vie de la rue, sa violence, ses squats, sa misère.

Ces jeunes sont en outre fragilisés d'un point de vue psychologique à cause des conditions de leur voyage vers la France. Pour ceux qui passent par voie terrestre, ce sont parfois des mois de voyage qui les attendent, cachés sous des bâches ou sous des camions, avec en toile de fond la faim, le racket. Pour ceux qui passent par voie aérienne, le prix à payer est une dette colossale envers un passeur qui obligera ces adolescents à travailler de longues années, parfois dans la clandestinité et avec des conditions de travail dégradées.

La solitude et la rupture familiale sont enfin des éléments d'une réalité parfois difficile à vivre pour ces adolescents qui se retrouvent véritablement « isolés » en pays étranger.

Comme le souligne le rapport de l'Inspection générale des affaires sociales déposé en 2005, la vulnérabilité psychologique de ces jeunes migrants ne doit pas être sous-estimée « malgré un apparent endurcissement par les épreuves ou les parcours suivis » (Blocquaux et al., 2005). Certains adolescents donnent en effet à voir une façade d'invulnérabilité. Les psychologues des centres d'accueil confirment que, bien souvent, il ne s'agit bien là que d'une façade, même s'il est vrai que le sentiment de « réussir » sa migration apporte aussi une part de soulagement.

Malgré ce lourd vécu qui pourrait rendre les mineurs étrangers séparés *a priori* peu disponibles pour les apprentissages, ces jeunes migrants tiennent en général à assister aux cours mis en place par les structures d'accueil. Dès le premier jour de leur arrivée au centre, alors qu'ils viennent parfois tout juste de sortir de zone d'attente et n'ont pas nécessairement repéré ce que sont les lieux et les personnes qui les accueillent, la plupart des mineurs séparés se présentent dans les salles de classe pour y recevoir leur première leçon de français.

Pour beaucoup d'entre eux, les cours représentent la possibilité d'apprendre à communiquer rapidement avec l'équipe du centre d'accueil et d'apprendre la langue du pays où ils souhaitent s'établir. C'est aussi l'occasion de renouer avec une certaine « normalité » et de se réinscrire dans une logique de scolarisation. Mais pour d'autres, peut-être plus fragiles, assister au cours relève avant tout d'un divertissement, au sens pascalien du terme. Non pas que ces cours les « amusent », qu'ils les prennent à la légère, mais ces cours leur offrent un « dérivatif » à la souffrance. Ils les en détournent, *divertere* en latin. Les psychanalystes ayant travaillé la question de l'analyse en situation multilingue ont en outre souligné l'effet de distanciation que favorise l'expression de soi en langue étrangère. Pour Jacqueline Amati-Mehler, Simona Argentieri et Jorge Canestri (1994 : 53) « verbaliser les expériences dans la langue dans laquelle elles ont eu lieu les rend réelles, tandis que les exprimer dans une autre langue permet de les maintenir comme irréelles ». La verbalisation en langue étrangère pourrait ainsi être assimilée à un mécanisme de défense, protecteur face au traumatisme.

Sans pour autant prétendre à la généralisation, il convient de noter que, dans la situation qui est celle des mineurs étrangers séparés, l'activité d'apprentissage est donc susceptible de devenir une activité dans laquelle certains s'absorbent pour ne plus penser à leurs inquiétudes, à leur souffrance. C'est ce dont témoigne, en entretien, un jeune Nigérien de dix-sept ans, qui affirme aimer aller au cours: « Tu penses plus à tes problèmes. Tu réfléchis à la bonne réponse. Tu es pas en train de penser à tes problèmes. Quand on apprend, on est pas en train de penser. »

La langue n'est pourtant pas un système linguistique abstrait, elle renvoie à la réalité qu'elle exprime. Les propos *a priori* les plus anodins, tenus lors de l'apprentissage de la langue, peuvent à tout moment évoquer une réalité douloureuse. Ainsi, alors que certains mineurs séparés se présentent sous un faux nom, un simple exercice dont l'objectif de communication est de savoir se présenter pourra rappeler aux jeunes migrants qu'ils sont désormais enfermés dans une identité fictive.

Pour s'abstraire de ces réalités et s'en protéger, certains jeunes paraissent désireux de déréaliser la langue. Investissant le cours comme une « bulle protectrice », ils semblent réduire l'apprentissage de la langue française à une « gymnastique » purement intellectuelle. C'est ce que pointe l'une des enseignantes rencontrées :

« [Ils ne veulent pas] recourir à leur propre compétence de compréhension [...] à leur savoir propre, ça les ramène aussi... à leur vraie vie, on va dire. Parfois, ils ne veulent pas ! Ils ont mis une ligne étanche entre leur passé, leur vie avant et pour le moment ce qu'ils font en classe. [C'est] leur façon de se blinder un petit peu, de se blinder l'esprit... contre les attaques de leurs souvenirs, contre les attaques de tout ce qui leur rappelle leur souffrance, en fait. C'est le refus d'avoir recours à ce qu'ils sont, à leur façon d'interpréter les choses, à leur compréhension du monde... euh... pour comprendre le français. »

Se réfugiant dans une vision mécanique de l'apprentissage, ces élèves, de façon presque symptomatique, aiment à s'absorber dans les exercices structuraux, mais rechignent à participer aux activités communicatives. Un professeur s'étonnera ainsi en entretien que ses élèves « préfèrent les exercices bêtes et méchants plutôt que de discuter autour d'un texte, se poser des questions, [...] préfèrent faire des exercices à trous, des exercices avec questions-réponses ».

De la langue n'est retenu que l'aspect purement linguistique. La dimension sociale et communicative du langage est occultée. Aussi il arrive que certains jeunes, qui pourtant assistent aux cours tous les jours, plusieurs heures par jour, qui participent aux activités de classe et se plongent parfois même dans l'étude du dictionnaire pendant leur temps libre, stagnent à un niveau de communication basique, bien en deçà de leur connaissance de la langue.

Certes on peut évoquer la possibilité d'un décalage culturel quant à ce qu'est l'apprentissage et quant aux manières d'apprendre, se produisant entre les pédagogues, d'une part, et les apprenants, d'autre part. Néanmoins il importe de ne pas minimiser l'existence de facteurs psychologiques propres à la situation et qui sont susceptibles d'interférer dans l'apprentissage. Peut-on par exemple occulter que, pour ces jeunes en rupture familiale et culturelle, la langue française vient supplanter la langue maternelle ? Pour certains mineurs séparés qui ont fui leur pays, qui n'ont accepté qu'à contrecœur de partir pour la France, laissant derrière eux leurs proches, la langue française, appelée à devenir leur principale langue de communication, ne

risque-t-elle pas d'entériner une rupture douloureuse ? Pour certains adolescents qui ont choisi de partir, l'éloignement n'en est pas moins douloureux et la difficulté à investir la langue française peut traduire, chez certains, la non-acceptation de cette singulière histoire de vie qui est la leur. Les psychologues rencontrés lors de l'enquête de terrain confirment la présence, chez certains jeunes, de ce conflit de loyauté, entre perspectives d'intégration et fidélité aux origines.

Pour d'autres jeunes, assister aux cours proposés par le centre d'accueil peut aussi être un moyen de se détourner des risques de la délinquance. Si le jeune acquiert des compétences scolaires et langagières en s'asseyant chaque jour auprès de ses camarades, l'essentiel n'est pas tant le contenu des cours que le fait d'être « contenu » par le cadre de la classe. C'est ce qu'explique Thomas<sup>7</sup>, jeune Roumain qui, après des années de cours intensifs en immersion, peine toujours à s'exprimer en français : « Si je reste pas à l'école et que je retourne là-bas [dans la rue], je peux pas vivre comme tout le monde, je retourne à faire des bêtises [...], je vais retourner en prison. » Thomas explique qu'en classe il « attendait » tout simplement de grandir, d'avoir ses papiers, d'avoir 18 ans pour pouvoir travailler dans le bâtiment, sans qualification, l'école n'ayant jamais été son point fort.

Par ailleurs, le projet migratoire – tel qu'il a été élaboré par le jeune avec sa famille – peut amener les adolescents à se détourner du projet d'intégration esquissé par les travailleurs sociaux du centre d'accueil et se traduire par des difficultés à investir la langue du pays-hôte. Dans le contexte d'une immigration économique, le projet des primo-arrivants est parfois de commencer à gagner immédiatement de l'argent pour rembourser les dettes et envoyer de l'argent au pays d'origine. Se tournant vers leur passeur ou vers leur communauté d'origine, qui peut leur proposer un travail clandestin non réglementé, partiel ou à temps plein, certains jeunes s'éloignent ainsi plus ou moins abruptement du projet de scolarisation et d'intégration.

En entretien, la plupart des jeunes gens rencontrés nous ont fait part de l'importance, pour eux, d'avoir eu la possibilité d'apprendre le français dans une perspective d'intégration. Mais certains reconnaissent aussi ne plus pratiquer – entretenir – leur français, étant immergés dans un monde du travail qui ne valorise guère les savoirs acquis en classe. Le projet de réussite économique ne passe ainsi pas nécessairement par l'apprentissage du français, ce dont sont conscients un certain nombre de jeunes dès leur arrivée. Parmi les adolescents qui fuguent du centre d'accueil pour rejoindre leur passeur, s'inscrire dans la (seule) vie communautaire ou pour se diriger vers un autre pays (l'Angleterre notamment), rares sont d'ailleurs les jeunes qui ont investi l'apprentissage du français. Ceux-ci sont généralement repérés comme en difficulté par les enseignants.

La question, dans l'enseignement du français au sein des centres d'accueil, est donc de trouver un équilibre, entre écoute du désir d'apprendre que manifestent beaucoup d'entre eux, incitation à apprendre la langue du pays d'accueil et attention portée aux difficultés de certains primo-arrivants à investir les cours.

Concernant ces derniers, il importe de respecter le mal-être qui s'exprime parfois dans l'apprentissage. Mais il n'en reste pas moins que le français, en classe de langue, représente avant

---

<sup>7</sup> Le prénom a été modifié pour préserver l'anonymat de l'enquêté.

tout un moyen de communication qu'il est souhaitable que ces jeunes apprennent à maîtriser s'ils envisagent de s'établir durablement en France. Pour les enseignants, il est notamment essentiel de faire en sorte que les élèves « déréalisant » la langue française puissent, progressivement, prendre conscience que l'apprentissage du français ne consiste pas en de simples manipulations de signes linguistiques. Il s'agit de leur montrer que la pratique de la langue ne se cantonne pas au simple cocon que représente la classe, et que les interlocuteurs ne sauraient être seulement les camarades, les professeurs et d'autres membres de l'équipe éducative. Apprendre le français, c'est s'investir dans un acte nullement anodin car cela signifie s'investir dans l'apprentissage de la langue du pays qui sera désormais le leur. Ce travail de conscientisation se révèle particulièrement important dans les centres où les mineurs séparés sont logés en internat et nouent peu de liens sociaux en dehors de la structure d'accueil.

Dans ce cas, amener les élèves à une conscience linguistique ne revient pas tant à doter les apprenants de compétences quant au fonctionnement de la langue cible qu'à faire comprendre que cette langue, comme la langue maternelle, est une langue à « habiter », pour qu'elle puisse jouer pleinement son rôle social. Parce qu'il est là question de détacher ces jeunes d'une trop grande focalisation sur la dimension purement linguistique pour les amener au sens du langage que nous préférons parler à cet endroit de « conscience langagière » et non de conscience linguistique. La langue ne s'apprend pas en soi mais pour ce qu'elle permet d'investir la sphère sociale.

Dès lors, quelle démarche pédagogique doit être privilégiée pour amener ces jeunes à prendre conscience de ce qu'est véritablement la langue ?

Un regard lucide doit d'abord être porté sur cet engouement que montrent ces élèves pour les exercices structuraux et pour toutes les méthodes behavioristes qui tendent à présenter la langue de façon mécanique. Il ne saurait être question de les bannir des cours. L'approche behavioriste de l'apprentissage d'une langue vivante présente un intérêt, en facilitant par exemple la mémorisation de certaines notions grammaticales ou de certains actes de parole. Il importe en outre d'écouter les envies des élèves pour les rendre le plus possible acteurs de leur apprentissage, de prendre compte leur style d'apprentissage.

Néanmoins, ce sont bien évidemment les approches communicatives de l'apprentissage des langues qui semblent les plus à même d'aider les apprenants à retrouver le sens du langage, à les inscrire dans l'échange et à ne plus seulement focaliser sur les caractéristiques linguistiques de la langue française. Il s'agira non seulement de travailler « sur la langue », mais de faire « avec la langue », dans des situations authentiques, et autant que possible en contact avec des natifs et avec la société française. On citera à cet égard les initiatives de certains enseignants : sorties organisées à la poste ou à la mairie pour une mise en pratique concrète des cours, mise en place de stages de découverte des métiers pour un premier contact avec le monde socioprofessionnel, etc.

En puisant dans les contextes authentiques, et tant que les élèves sont « captifs » du centre d'accueil, donc des cours, l'enseignant pourra doter les jeunes primo-arrivants de savoir-faire pragmatiques. Ainsi, même si ces derniers choisissent par la suite de vivre avant tout dans le réseau communautaire et d'y travailler, ils auront acquis les bases qui leur permettront de ne pas être exclus ou de ne pas s'exclure de la sphère sociale française.

Rappelons encore une fois que la difficulté à investir le français comme langue seconde ne concerne pas l'ensemble des mineurs étrangers séparés, mais seulement certains d'entre eux. Il importe toutefois de prendre en compte ces difficultés particulières et de ne pas les laisser sans réponse. Pour tous les mineurs séparés, il est en effet fondamental que ceux-ci soient rapidement en mesure de faire la preuve de leur intégration linguistique, scolaire ou socioprofessionnelle, si toutefois ils souhaitent demeurer légalement en France à long terme. Car, si ces jeunes migrants sont accueillis par l'État français, cette protection ne leur est plus acquise lorsqu'ils deviennent majeurs. Comme tout étranger voulant résider légalement en France, ils doivent ensuite obtenir un titre de séjour les y autorisant. Sans entrer dans les détails relatifs au droit des étrangers, retenons que l'obtention des titres de séjour avec mention « vie privée-vie familiale » et « étudiants » – soit les principaux titres que requièrent les mineurs étrangers séparés outre la demande d'asile – passe par une scolarisation « réussie » en France et suppose donc un réel effort d'intégration des jeunes migrants. Or, selon le rapport de Jean-Marie Rolland (2004), l'âge moyen des mineurs étrangers séparés se situerait autour de seize ans. Ces adolescents ne disposent donc que de quelques années, voire de quelques mois, pour acquérir une maîtrise telle du français qu'elle leur permette de suivre avec succès une scolarisation ou une formation professionnelle.

En cas d'échec, la sanction peut se traduire par le refus de l'administration d'accorder le titre de séjour demandé, obligeant le jeune migrant à retourner dans son pays d'origine ou à vivre en France sans papiers. Une forte pression semble donc accompagner l'apprentissage du français.

### **Une situation de bilinguisme soustractif**

Dans ce contexte, face aux enjeux qui reposent sur la maîtrise de la langue du pays d'accueil, les langues maternelles tendent incidemment à être évincées des espaces d'apprentissage. Même si certains enseignants tentent de prendre en compte les langues et les cultures d'origine et mettent en place des activités ponctuelles, l'attention reste quasi exclusivement focalisée sur la langue cible. La situation est globalement celle d'un bilinguisme soustractif dans la mesure où la langue seconde est acquise au détriment du maintien des langues d'origine. James Cummins (1979) démontre pourtant qu'en situation de bilinguisme additif, lorsque la langue d'origine reste sollicitée, les apprenants obtiennent de meilleurs résultats dans l'apprentissage de la langue seconde.

Les jeunes rencontrés affirment, quant à eux, l'importance que revêtent pour eux la pratique et l'apprentissage intensif du français et cantonnent le plus souvent les langues et cultures d'origine à la sphère informelle, personnelle.

Toutefois, la pression exercée sur ces jeunes en rupture culturelle et familiale pour qu'ils s'intègrent sur le plan linguistique et scolaire peut apparaître comme étant de nature à nourrir un « stress acculturatif », c'est-à-dire la crainte de perdre, avec la rencontre de la culture d'accueil, sa culture et son identité propre. L'éviction des langues et des cultures d'origine est alors susceptible d'alimenter ce stress.

Comme en attestent ces quelques interactions de classe, la non-prise en compte des langues maternelles dans les classes mais surtout leur rejet, sous prétexte que ces langues n'auraient pas leur place dans l'apprentissage de la langue cible, peuvent s'avérer particulièrement violentes :

Professeur : [Voilà] la lettre E ! E ouvert ! La différence entre E ouvert et E fermé, vous entendez le son [e], [E] ? Bon, ça se passe au niveau de la glotte, de la bouche... à l'intérieur, des cordes vocales... les I, A, O... ça se passe à l'intérieur... donc plus l'ouverture est grande... [E] c'est grave... plus l'ouverture au niveau de... des cordes vocales est petit... [e]... [E] ... on fera un cours de phonétique... On vous mettra l'appareil phonatoire...

Nicole : XXX [inaudible]

Professeur : Comment ?

Nicole : On comprend rien !

Professeur : Qu'est-ce que tu racontes ?! On ne comprend rien ?!

Nicole : Mais c'est vrai ! Dans notre langue...

Professeur : On s'en fout de votre langue !

Idriss : On s'en fout !

Professeur : On s'en fout de votre idiome !

Idriss : Hein ?!

Professeur : Mais bien sûr qu'on s'en fout !

Orlando : On s'en fout ?!

Abdelkrim : On s'en fout ?!

Idriss : Nous, on s'en fout de votre langue !

Cet extrait, même s'il n'est pas représentatif de l'ensemble des cours qui ont été observés lors de l'enquête, montre que le non-respect et le rejet des langues d'origine, alors que les apprenants sont enjoins à faire rapidement de la langue française leur langue seconde, peuvent provoquer, en retour, le rejet de la langue du pays d'accueil, quand bien même serait-il limité à une joute verbale.

C'est dans ce contexte que, sur le plan didactique, le recours ponctuel aux approches plurielles des langues pourrait s'avérer particulièrement adéquat. Dans un pays de tradition monolingue, cette pédagogie ne peut-elle pas se révéler un outil pertinent pour aider les mineurs séparés à s'inscrire dans une certaine continuité quant à leur identité linguistique et culturelle, tout en travaillant sur un apprentissage effectif des langues ?

### **De l'intérêt des approches plurielles des langues dans l'enseignement du français aux mineurs étrangers séparés**

Par approches plurielles des langues, nous entendons, à l'instar de Michel Candelier, une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues, dont possiblement sa langue maternelle. Dans le contexte, il ne s'agit pas nécessairement de s'attacher spécifiquement à des programmes tels qu'Ev'Lang, mais de se nourrir de ce type d'approches. Comme le propose également Nathalie Auger avec sa ressource de formation « Comparons nos langues », la démarche est d'inviter les apprenants à intervenir dans le cours et à enrichir l'étude de la langue cible par la comparaison avec les langues d'origine, sur les plans morpho-syntaxique, phonétique et autres. Il ne s'agit certes pas d'avoir un recours systématique à

cette pédagogie, mais de pouvoir l'introduire ponctuellement afin de bénéficier de ses éventuels avantages.

Dans le contexte de l'enseignement aux mineurs étrangers séparés, l'intérêt de ces approches plurielles des langues n'est pas tant de développer des compétences transversales, des compétences métalinguistiques, ni même de développer simultanément des compétences linguistiques dans plusieurs langues, bien que l'acquisition de ces compétences ne soit pas négligeable. Son principal intérêt serait d'avoir ce que Louise Dabène appelle une « fonction d'accueil » et une « fonction de légitimation » des langues maternelles. Il s'agit en effet de signifier de façon concrète, par les activités d'apprentissage, que les apports linguistiques que peuvent proposer les élèves par leur diversité culturelle constituent une richesse qui est non seulement respectée, mais prise en compte.

Alors que certains mineurs séparés craignent, comme nous avons pu l'entendre dans la bouche d'un adolescent, que les professeurs fassent d'eux « des Français », les approches plurielles semblent particulièrement pertinentes en ce qu'elles permettent, comme le souligne Michel Candelier (2003 : 225), de « considérer l'apprentissage, le développement et la consolidation de connaissances linguistiques comme un élargissement de leur répertoire identitaire ».

Dans la situation, cette approche semble également pertinente dans la mesure où elle permet d'aller à l'encontre de la situation de bilinguisme soustractif. Même si certains jeunes affirment que seul compte l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, ce qui traduit leur fort désir d'intégration, il revient sans aucun doute aux enseignants de prendre en compte les langues maternelles, à la fois dans un souci de respect pour l'identité des jeunes, parfois fragilisés par la migration, et dans un souci d'équilibre entre acquisition de la langue d'accueil et maintien des compétences en langue d'origine. Certes, les langues maternelles sont souvent pratiquées dans le cercle privé et communautaire, mais les approches plurielles représentent une autre manière de capitaliser les acquis langagiers antérieurs et d'en faire un tremplin pour l'apprentissage de la langue cible, le français.

Ces approches signent en outre l'acceptation du maintien des langues d'origine et les encouragent même, ce qui n'est guère négligeable dans un pays où, traditionnellement, l'assimilation (sociale, culturelle, linguistique) des immigrants fait figure de modèle d'intégration par excellence.

Dans le contexte précis de l'enseignement aux mineurs étrangers séparés, l'intérêt de cette approche plurielle des langues est enfin de favoriser un apprentissage dynamique et créatif, aux antipodes de cet apprentissage mécanique de la langue auquel peuvent tenir certains mineurs séparés, soit parce qu'ils sont dans une logique de déréalisation de la langue, soit parce que leur culture scolaire est marquée notamment par l'apprentissage par cœur et la répétition. Dans un cas comme dans l'autre, s'ils souhaitent intégrer l'école ordinaire (de l'Education nationale), il leur faudra pouvoir s'adapter à un style d'enseignement qui, en France, ne repose pas sur une approche mécanique ou sur les modèles béhavioristes de l'enseignement.

Les classes des centres d'accueil, dont certains sont qualifiés d'« expérimentaux », offrent cette possibilité de mettre en œuvre des pédagogies ciblées, adaptées aux besoins des élèves, dans la

mesure où elles sont affranchies de toutes contraintes par rapport au ministère de l'Éducation nationale. Les approches plurielles ne sont qu'un exemple de pédagogies pouvant être menées auprès des mineurs séparés, si tant est que les enseignants y soient formés.

### **Conclusion : quelques perspectives franco-québécoises**

Le contexte dans lequel évoluent les mineurs séparés installés en France interfère en bien des points sur le rapport qu'ils nouent à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Les traumatismes et le stress qu'ils endurent, la précarité et l'incertitude dans lesquelles ils demeurent, la situation de bilinguisme soustractif et l'incitation à se plier à un certain moule intégratif peuvent à la fois mobiliser les primo-arrivants autour des apprentissages et constituer de lourds obstacles.

Le fait, par exemple, que la France exige de ces jeunes migrants qu'ils puissent rapidement prouver leur intégration linguistique, scolaire et socioprofessionnelle pour pouvoir y demeurer légalement constitue une forte motivation à l'apprentissage. Les entretiens le confirment : pour certains, la motivation de l'apprentissage est liée à un désir d'intégration mais aussi à l'obtention des « papiers ». Cette exigence quant aux apprentissages ne prend toutefois guère en compte les obstacles que ces jeunes gens peuvent rencontrer dans l'appropriation du français, quels que soient l'énergie et le temps qu'ils y consacrent.

Au Canada, l'acquisition de la ou des langues du pays d'accueil ne constitue pas un critère pour déterminer le droit des mineurs non accompagnés à vivre dans le pays-hôte. La possibilité d'être accepté sur le territoire canadien relève avant tout du droit d'asile. Les mineurs non accompagnés qui s'installent au Québec sont-ils pour autant moins motivés par l'apprentissage du français et par la perspective de s'intégrer ? Le rythme naturel de l'apprentissage et de l'intégration semble dans tous les cas mieux respecté au Québec.

Si, dans les deux pays, les travailleurs sociaux rencontrés<sup>8</sup> soulignent tous la volonté de ces jeunes, de manière globale, de s'intégrer dans la société d'accueil, force est de constater que les mineurs non accompagnés installés au Québec poursuivent globalement des études dans le secteur courant et ne sont pas stigmatisés comme en échec, alors qu'en France ces jeunes se dirigent le plus souvent vers des voies de scolarisation courtes, professionnelles dans lesquelles ils peinent à réussir, faute de temps pour s'adapter au système éducatif français.

L'expertise acquise par les centres d'accueil spécialisés (analyse des besoins des jeunes et notamment des besoins langagiers, prise en compte des répercussions des problèmes psychologiques sur l'apprentissage...) et la possibilité d'y mettre en place des pédagogies adaptées ne doivent pas voiler le fait que cet espace éducatif s'inscrit dans les failles d'un système national d'immigration qui ne laisse guère le temps, le choix et les modalités de l'intégration et dans les failles du système national d'éducation qui n'offre que peu de places dans ses structures usuelles et spécialisées (classes d'accueil notamment).

---

<sup>8</sup> La conclusion s'appuie sur les premiers résultats d'une étude comparée franco-québécoise, reposant sur des entretiens avec des travailleurs sociaux et d'anciens mineurs non accompagnés, ainsi que sur le suivi d'une cohorte d'une trentaine de jeunes.



Pour autant, on ne saurait occulter que le Québec accueille une population de mineurs non accompagnés sensiblement différente de celle qui est accueillie par la France : davantage francophones, davantage lettrés, issus de milieux plus favorisés, moins isolés également du fait de la présence souvent antérieure d'un proche sur le territoire canadien, leur profil correspond principalement à celui des réfugiés, selon les critères de la convention de Genève. La France entend accepter quant à elle et prendre en charge tout mineur séparé se présentant sur son sol, quels que soient son profil et ses projets. On le voit, les questions d'accueil des mineurs séparés, d'intégration, de prise en charge éducative, d'apprentissage du français s'enchaînent dans de multiples dimensions : politiques, psychologiques, sociologiques, économiques, idéologiques, structurelles...

---

## Références

- Amati-Mehler, J., S. Argentero et J. Canestri (1994), *La Babel de l'inconscient*, Paris : PUF.
- Auger, N. (2005), *Comparons nos langues : une démarche d'apprentissage du français pour enfants de langue non maternelle française* (DVD, CRDP de Montpellier).
- Billiez, J. (1998), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble : CDL-Lidilem.
- Blocquaux, J., A. Burstin et D. Giorgi (2005), *Mission d'analyse et de propositions sur les conditions d'accueil des mineurs étrangers isolés en France*, rapport n° 2005010. Inspection générale des affaires sociales.
- Candelier, Michel, dir. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Dabène, L. et C. Degache (1996), « Comprendre les langues voisines », dans *Études de linguistique appliquée* : (104), 389-512.
- Camilleri, C. et al. (1989), *Chocs de culture*, Paris : L'Harmattan.
- Cummins, J. (1979), « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Review of Educational Research*, (49), 222-251.
- Lemaire, É. (2007), « L'intégration des mineurs étrangers isolés en France : un défi », dans J. Archibald et J.-L. Chiss, (dirs.), *La langue et l'intégration des immigrants* (p. 201-212). Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.
- Lemaire, É. (2007), « Enseignement de la culture française et stéréotypes : impacts sur l'acculturation de primo-arrivants en situation d'urgence », dans H. Boyer, (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, tome 3, Éducation, école, didactique* (p.163-169). Paris : L'Harmattan, p. 163-169.
- Lemaire, É. (2007), « L'enseignement de la culture française aux mineurs étrangers isolés : impacts de la stéréotypie sur le processus de construction identitaire de primo-arrivants en situation d'urgence et de traumatisme », dans S. Lucchini et A. Maravelaki (dirs.), *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité* (p. 181-193). Fernelmont : Éditions Modulaires européennes, coll. « Iris » (Innovations dans les relations interculturelles et socioéconomiques).

Mehler, S. A. et J. Canestri (1994), *La Babel de l'inconscient*, Paris : PUF.

Montgomery, C. (2002), *Young refugee seeking asylum: the case of separated youth in Quebec*, Montréal: Publications du CLSC de Côte-des-Neiges.

Rolland, J.-M. (2004), *Rapport parlementaire n° 1864*, enregistré à la présidence de l'Assemblée nationale le 13 octobre 2004.



## Note de terrain

### *Du théâtre forum à l'intervention scolaire: un projet-pilote pour contrer la discrimination*

Amélie Calixte, candidate à la maîtrise, département de Sociologie, Université de Montréal

*On peut appréhender les communications interculturelles comme des « interactions entre deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir chaque fois ».*

*Martine Abdallah Pretceille, 1986*

#### Présentation

**E**n 2008, l'organisme Solidarité femmes africaines (SFA), en partenariat avec le Centre de recherche et de formation (CRF) du Centre de santé et de services sociaux (CSSS) de la Montagne<sup>9</sup>, a entrepris une recherche-action dont le résultat est l'élaboration d'une formation interculturelle destinée au milieu scolaire. Cette entreprise visait à créer un espace de réflexion, de parole et d'échange entre les jeunes du milieu scolaire, autour de la question du racisme et de la discrimination. Ce projet s'appuie sur l'expérience de SFA qui anime depuis 2004 un théâtre d'intervention, théâtre forum où la pièce, *Le soleil n'oublie aucun village*, a été joué devant plus de deux milles personnes à travers le Québec. C'est en privilégiant l'objectif d'agir sur les rapports sociaux empreints de discrimination et de racisme que des ateliers de formation ont été élaborés. Ces ateliers conjuguent plusieurs outils interactifs pertinents, soit une série de capsules vidéo du théâtre forum, un guide d'animation et des activités qui allient le débat, les jeux de rôles et l'expression artistique.

Le présent article décrit l'expérience de terrain qui a eu lieu dans deux écoles. Nous aborderons les interactions et les échanges avec les jeunes qui nous ont permis de mieux connaître leur réalité et

---

<sup>9</sup> Ce projet a été rendu possible grâce à l'appui financier du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Il a été mené par des membres de Solidarité femmes africaines (Martine Onana-Otou, Perpetue Muramutse et Hibrat Agonafir), en collaboration avec des chercheurs du Centre de recherche et de formation du CSSS de la Montagne (Spyridoula Xenocostas, Jacques Rhéaume et Amel Mahfoudh).

de parfaire notre démarche. En conclusion, nous analyserons des sujets soulevés par les jeunes durant les ateliers, tels que l'incidence des relations intergénérationnelles dans les communications interculturelles.

## **1. Contexte et problématique**

Depuis les années 1970, la part de l'immigration européenne au Québec a baissé (elle était de 21 % en 2008 par rapport à 80 % en 1971) (Gouvernement du Québec, 2009), au profit entre autres de l'immigration africaine qui est passée de 17 % en 1996 à presque 29 % en 2008, dont 10 % provient d'Afrique subsaharienne. Cette transformation dans la composition des cohortes s'est traduite, malheureusement, par des conditions d'intégration moins favorables. Les indicateurs économiques d'intégration montrent une dégradation de la situation des immigrants récents : « Des indicateurs sociaux clés tels que les taux de pauvreté, de participation au marché du travail, de chômage, de ségrégation sectorielle et professionnelle et l'état de santé indiquent que la situation économique et sociale des immigrants récents est en baisse. » (Galabuzi, 2005, p. 29) La situation semble plus difficile pour ceux qui appartiennent à des minorités visibles<sup>10</sup> et elle entrave leur insertion au sein de la société d'accueil.

On constate vraisemblablement que le racisme et la discrimination affectent cette population. La discrimination<sup>11</sup> est effectivement un problème réel pour l'insertion professionnelle d'une portion des immigrants. On parle, entre autres, de traitements différents pour le recrutement, pour l'embauche et pour la promotion ainsi que de l'utilisation du statut d'immigrant comme indicatif d'une moindre qualité de capital humain (Galabuzi, 2005, p. 62). Il a été soulevé que « l'embauche des jeunes des groupes minoritaires est perçue comme un risque difficile à évaluer et un investissement de temps et d'encadrement supplémentaire » (Labelle *et al.* 2001, p. 47).

Le racisme et la discrimination se traduisent donc aujourd'hui par la marginalisation sociale et la misère économique d'un pan de la population. L'exclusion de ces collectivités les amène à occuper des emplois précaires et à vivre dans des quartiers pauvres; souvent, « leurs enfants fréquentent des écoles au financement limité, ont accès à peu de ressources culturelles et risquent davantage de décrocher » (Beiser *et al.*, p. 25). Il est donc impératif d'agir pour contrer les discriminations et les exclusions et pour approfondir nos connaissances sur les méthodes adéquates de communication et d'intervention auprès des communautés du territoire.

Du fait de son ouverture sur le milieu, l'école est un lieu privilégié pour aborder la question de la discrimination et du racisme et, d'emblée, un lieu de choix pour parler des communications

---

<sup>10</sup> «Les minorités visibles correspondent à la définition que l'on trouve dans la Loi sur l'équité en matière d'emploi. Il s'agit de personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. Il s'agit de Chinois, de Sud-Asiatiques, de Noirs, de Philippins, de Latino-Américains, d'Asiatiques du Sud-Est, d'Arabes, d'Asiatiques occidentaux, de Japonais, de Coréens et d'autres minorités visibles et de minorités visibles multiples.» <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/def/4068739-fra.htm>.

<sup>11</sup> Plus généralement, « la discrimination, c'est le fait de réserver à quelqu'un un traitement différent, négatif ou défavorable à cause d'un motif de discrimination comme sa race, son âge, sa religion, son sexe, etc. Les lois sur les droits de la personne définissent la discrimination comme le fait d'établir une distinction entre certaines personnes ou certains groupes en se fondant sur de tels motifs» (Commission canadienne des droits de la personne).

interculturelles<sup>12</sup>. Le milieu scolaire s'avère un observatoire et un lieu d'action judicieux, puisque, tout comme la famille et la communauté immédiate (voisinage, chefs religieux, ressources communautaires), il constitue un lieu de socialisation incontournable. Qui plus est, il s'agit véritablement d'un espace qui favorise la rencontre avec l'autre (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996, dans Kanouté, 2002, p. 174). Assurément, le passage à l'école est tel un rite obligé ; on y apprend les fondements normatifs et symboliques de notre société, mais aussi, de par sa clientèle, on y rencontre l'amalgame de cultures qui sont parties intégrantes de notre société, et ce, particulièrement en milieu urbain comme à Montréal. Cette réalité est illustrée par le fait que la proportion des élèves allophones – les élèves qui déclarent une langue maternelle autre que le français, l'anglais ou une langue autochtone – s'accroît d'année en année dans le système scolaire québécois. En 2004-2005, elle atteignait 10,4 % de la population totale des établissements scolaires<sup>13</sup>.

Même si l'un des buts de l'école est d'offrir un milieu de formation accueillant pour tous les enfants quels que soient la couleur de leur peau, leur sexe, leur religion ou d'autres particularités sociales, on ne peut passer sous silence que le milieu scolaire est un milieu de vie traversé par des problèmes sociaux. Ainsi, il ne suffit pas d'évoquer la question du racisme en classe, mais il est nécessaire de « parler des conditions sociales de sa construction, de ses manifestations et de ce qui doit être fait pour le prévenir et le combattre » (Gergen et Gergen, 1984, dans Kanouté, 2005, p. 20). Les commissions scolaires et les écoles utilisent donc plusieurs moyens pour favoriser la prise en compte de la diversité de leurs élèves. Toutefois, les défis sont considérables et le manque de ressources financières ou le manque de connaissances – notamment en matière de communication interculturelle – peut entraver une intervention adéquate. Pour combler ces lacunes et répondre aux besoins, on remarque, depuis quelques années, un intérêt marqué pour les diverses approches de communication et d'éducation interculturelle. Celles-ci ont en commun l'objectif principal de « faciliter la compréhension mutuelle entre les groupes de cultures différentes en permettant à chaque groupe de bien connaître les codes culturels de l'autre » et, de ce fait, en donnant les outils pour « faciliter la négociation interculturelle et harmoniser les interactions interculturelles » (Barrette *et al.* 1996, p. 139). Cela se résume par le fait d'être curieux, de ne jamais rien tenir pour acquis et de faire l'effort de comprendre selon les différents contextes.

## **2. Démarches et expériences sur le terrain**

### *2.1 Introduction aux écoles et à notre programme*

Comment nous l'avons mentionné ci-dessus, l'organisme SFA et ses partenaires ont jugé qu'il était de la responsabilité collective de se pencher sur le rapprochement interculturel dès le plus jeune âge et, en ce sens, ils ont choisi d'entamer celui-ci au sein d'écoles secondaires de Montréal. À noter qu'initialement il y avait une volonté d'offrir ces ateliers aussi dans les écoles primaires, mais des contraintes temporelles et financières ont imposé un choix. Dans ces conditions, il a été

---

<sup>12</sup> Il existe plusieurs définitions de la communication interculturelle. La communication et l'éducation interculturelle réfèrent notamment à «la transmission de connaissances relatives aux cultures» mais aussi à «une meilleure compréhension de la situation de la culture dans le contexte des sociétés pluralistes» (Gouvernement du Québec, Plan d'action 2005-2007, Rapprochement interculturel chez les jeunes d'âge scolaire, p. 10).

<sup>13</sup> <http://www.fcpq.qc.ca/docs/Projetplanactiongouv-rappinterculturel.pdf>.

convenu que la vidéo du théâtre forum – qui avait inspiré le projet – convenait davantage à un public plus âgé. Nous avons donc rencontré des travailleuses sociales engagées dans le programme *École en santé* du CRF de la Montagne qui nous ont présentées au personnel enseignant d'écoles de la métropole. Dans plusieurs cas, les travailleuses sociales en question étaient présentes lors des ateliers; dans d'autres cas, les deux animatrices étaient seules avec l'enseignant et les élèves.

L'expérience relatée dans le présent article concerne deux écoles situées dans un même quartier. L'une avait une vocation d'établissement secondaire ordinaire, l'autre était dédiée aux jeunes de cheminements particuliers, c'est-à-dire qu'il s'agissait de classes destinées à des jeunes de 15 à 18 ans qui, pour une raison ou une autre, généralement pour des raisons de délinquance ou de troubles d'apprentissage, n'ont plus accès à l'école ordinaire. Le programme de formation était d'ailleurs axé davantage vers l'emploi. Il est intéressant de souligner que tous les élèves de cette classe étaient des immigrants ou des enfants d'immigrants. C'est donc dans ces deux espaces de socialisation et de rencontre que des ateliers pilotes de sensibilisation interculturelle ont été offerts, d'une part, à une trentaine de jeunes de la 5<sup>e</sup> année du secondaire et, d'autre part, à une vingtaine de jeunes de diverses années scolaires du secondaire.

En prenant en compte les dispositions possibles des écoles à suivre ce programme et l'efficacité de l'apprentissage soutenu et progressif, nous avons mis au point une formation de trois séances, d'une heure chacune. Deux animatrices orchestraient les séances, en présentant un contenu favorisant la compréhension des étapes de la communication interculturelle : (i) la connaissance de notre culture et la capacité de décentration; il faut être capable de prendre une distance par rapport à notre culture, à notre éducation; (ii) la découverte de la culture, donc du cadre de référence de l'autre; il faut s'ouvrir et apprendre au sujet des autres; (iii) la négociation-médiation; il faut chercher un compromis.

Le mandat général de ces ateliers était de faire prendre conscience aux jeunes, d'une part, de leur responsabilité dans la production et la reproduction de pratiques discriminatoires et, d'autre part, de leur capacité à mettre un terme à ces pratiques et à changer leurs attitudes vis-à-vis des autres et à participer ainsi à la lutte contre la discrimination et l'exclusion. Cette capacité pourrait être renforcée grâce aux outils offerts par la communication interculturelle. Le programme proposé touchait les préoccupations des jeunes d'aujourd'hui, avec des thématiques adaptées à leur réalité et la réalisation de jeux de rôle les amenant à s'engager dans l'acquisition des connaissances.

## *2.2 Trois étapes pour la communication interculturelle, trois rencontres*

Suivant la logique interculturelle, la visée de la première rencontre était de faire réfléchir les jeunes participants à l'influence de leur culture sur leurs interactions, à ce qui relève de leur culture dans leur façon de percevoir et d'agir. La rencontre s'amorçait avec la prise de parole de chaque élève à qui l'on proposait de répondre à cinq questions sur leur identité<sup>14</sup>. L'idée était de leur rappeler leurs

---

<sup>14</sup> Quel est ton nom ? 2) Où es-tu né ? (ta région de naissance) 3) Où sont nés tes parents (la région de naissance de tes parents) et, s'il y'a eu migration ou déménagement dans le Québec, quel âge avais-tu ? 4) Qu'est-ce qui, selon toi, te définit le plus ? Par exemple, ton appartenance à une religion ou à une ou plusieurs communautés, tes compétences et qualités en certains domaines, tes loisirs ou ton style de musique préféré, etc.? 5) Quel cours préfères-tu à l'école et pourquoi ?

multiples identités. Enfant d'untel, et sœur d'un autre, ami de certains et adversaires d'autres. En ressassant leurs activités et leurs intérêts, les jeunes étaient amenés à reconnaître la construction incessante de cette identité : « L'identité s'actualise et se construit dans la relation à autrui. L'identité n'est plus donnée, au départ, à la naissance ou à l'appartenance à une communauté. Dans les sociétés modernes, l'identité est un projet [en partie] conscient et toujours en construction. Pour cette raison précisément, elle devient un enjeu à la fois individuel et collectif. Dans la construction de son identité, l'individu a besoin de l'interaction avec autrui. » (Gravel et Battaglini, 2000, p. 27)

Non seulement ce premier exercice permettait de connaître les participants, mais ceux-ci prenaient conscience qu'indépendamment de leurs origines ethniques ou nationales, souvent, ils avaient en commun d'aimer les cours d'arts, de musique, étonnamment de mathématique et le sport. Il s'agissait donc d'insister sur la question de la construction identitaire, sur le fait qu'elle est façonnée au jour le jour, mais aussi de souligner la part des autres dans sa construction, car nos interactions avec les autres contribuent à forger nos identités. Dans certains cas, des individus assignent à d'autres des identités fantasmées ou inadéquates. Il a donc été souligné que : « l'identité attribuée ne correspond pas toujours à l'identité ethnique ou affirmée » (Bourque, dans Legault, 2000, p. 87).

Dans ce sens, durant un atelier, à la suite de cette explication, un jeune élève né au Québec, d'origine arabe, a pris la parole pour dire que ses amis l'appelaient souvent « sale Arabe ». Il affirmait que c'était une façon de parler et que, plus souvent qu'autrement, c'était dit de façon amicale, voire avec un ton affectueux. Néanmoins, il avouait que cela pouvait l'agacer à la fin. S'ensuivit une discussion sur la notion de stéréotype. Le stéréotype comme « un ensemble de croyances au sujet des qualités personnelles d'un groupe de gens. Il est souvent le fruit d'une simplification excessive qui fait fi des différences individuelles; il répond donc à des besoins d'ordre rationnel. La nature du stéréotype repose sur une idée toute faite, un cliché, des paroles caractérisées par la répétition automatique d'un modèle antérieur, anonyme ou impersonnel, et dépourvu d'originalité et d'adaptation à la situation présente [...]. Les stéréotypes constituent un mélange d'erreurs, d'exagérations, d'omissions, de demi-vérités qui nous en disent plus long sur les gens qui endossent que sur ceux qui en sont l'objet » (Balibar, 1988, p. 32; Taguieff, 1988, dans Labelle, 2006, p. 32).

Cette intervention a permis d'insister sur la responsabilité de chacun et sur le mal engendré par de telles images faciles et blessantes qui contribuent à diffuser et à alimenter des idées marginalisantes. Malgré, par moment, la naïveté de ces commentaires et de ces attitudes, il y a indirectement exclusion ou agression de celui-ci en vue de se rassurer et de s'affirmer lui-même (Galabuzi, 2005, p. 25). On venait donc de faire ressortir un des obstacles à la communication interculturelle, celui-ci s'actualisant dans les stéréotypes.

La deuxième activité de la session continuait la visée initiale en présentant d'autres obstacles à la communication interculturelle et en favorisant une réflexion pour des solutions pacifiques. On commençait donc par le visionnement d'une vidéo du théâtre forum qui présentait une situation sensible de discrimination. Il s'agissait d'une scène où des amis marchaient dans une rue en direction d'un parc pour aller voir un spectacle de reggae. Ces jeunes étaient interpellés sans raison apparente par les policiers agressifs et moqueurs. C'était une illustration parfaite du profilage

racial reconnu comme une des formes que peut prendre la discrimination<sup>15</sup>. Avec les jeunes, on cherchait à définir ce qui révélait le profilage et, plus encore, quels étaient les préjugés énoncés. L'exercice était plutôt aisé puisque les policiers arrêtaient les jeunes sans motif apparent et, avec un ton infantilisant, ils disaient : « C'est quoi le trésor que tu as dans le sac... [en insinuant que le jeune avait de la drogue dans son sac] [...]. On sait que vous êtes dans les gangs de rue [...]. » Et le policier poursuivait, en parlant de la mère d'un jeune : « Madame veut faire le tamtam. » L'extrait présentait une illustration parfaite de la notion de préjugé : les préjugés sont comme un l'ensemble d'idées préconçues (des prénotions) et d'images forgées par l'imaginaire collectif qui soutiennent les attitudes et les comportements, tout comme ils façonnent les perceptions. « Juger avant de connaître, c'est pré-juger » (adaptation libre de Barrette *et al*, 1996, p. 40-41).

Les jeunes ont vivement réagi à la vidéo et ils étaient volubiles. Il était question de situations déjà vécues par certaines élèves qui habitaient des quartiers sujets au profilage. Par exemple, un jeune Philippin nous a raconté qu'il s'est fait contrôler agressivement alors qu'il attendait patiemment sa petite sœur, adossé à un mur d'une station de métro. Un jeune d'origine algérienne et ses parents ont vécu une attente et une fouille démesurées à l'aéroport.

À la deuxième rencontre, nous avons été enchantées de voir que les élèves étaient contents de nous voir. Cette session s'amorçait encore par une série de questions, cette fois-ci en mettant l'accent sur l'idée de culture. Les jeunes étaient invités à partager certains aspects de leurs cultures, en présentant ce qu'ils aimaient le plus de celles-ci et ce qu'ils aimaient le moins, en insistant sur le fait que les cultures, comme les identités, n'étaient pas figées, mais bien construites par une myriade d'expériences collectives et individuelles. « La culture est l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (UNESCO, 1982). Ce partage discursif amenait les participants à prendre conscience des diverses facettes des cultures, à connaître les cultures de leurs collègues et à apprendre à être critiques envers leurs propres schèmes de références. Il était intéressant de voir que plusieurs privilégiaient les fêtes et la gastronomie de leurs cultures et qu'un grand nombre de jeunes ont déploré la question des relations inégalitaires entre l'homme et la femme dans certaines cultures.

Dans une classe à cheminement particulier regroupant des jeunes en difficulté, au cours d'une discussion similaire (et à la suite d'une interaction qui avait eu lieu après la première session en notre absence), un jeune Haïtien avait crié : « Tous les Québécois sont des racistes. » Bien que ses collègues le huèrent en premier, très vite ceux-ci aussi se rangeaient derrière cette appréhension. Une discussion nous confirma que c'était bel et bien l'opinion de la majorité de cette classe qui – il faut souligner – était composée uniquement de jeunes de communautés culturelles; il n'y avait aucun Québécois « de souche » dans la classe. En réponse à cette déclaration, nous leur avons demandé de revenir à la question identitaire abordée lors de la première session et de s'interroger sur la question suivante : Qui sont réellement ces Québécois tous racistes ? Est-ce

---

<sup>15</sup> Le profilage racial englobe « toute action entreprise pour des raisons de sûreté, de sécurité ou de protection du public qui repose sur les stéréotypes fondés sur la race, la couleur, l'ethnie, la religion, le lieu d'origine ou une combinaison de ces facteurs plutôt que sur un soupçon raisonnable, dans le but d'isoler une personne à des fins d'examen ou de traitement particulier [...]. L'âge et le sexe peuvent également avoir une incidence sur l'expérience du profilage racial ». Commission ontarienne des droits de la personne, dans Labelle, 2003, p. 34.



qu'eux-mêmes se considéraient parfois comme Québécois ? De par leur réponse, il nous a semblé que non. Pour eux, les Québécois, c'était les autres. Leurs commentaires spontanés illustraient malheureusement le nouveau racisme d'aujourd'hui : « Le nouveau racisme est un racisme [...] qui, à première vue, ne postule pas la supériorité de certains groupes ou peuples par rapport à d'autres, mais "seulement" la nocivité de l'effacement des frontières, l'incompatibilité des genres de vie et des traditions : ce qu'on a pu appeler à juste titre un racisme différentialiste » (Balibar, 1988, p. 32; Taguieff, 1988, dans Labelle, 2006 p. 32).

Il faut dire que ces jeunes se retrouvaient mis à la porte du système d'éducation traditionnel et ils étaient en ghetto entre eux. La plupart vivaient dans des quartiers malaisés; ils avaient des problèmes d'estime personnelle, de rendement scolaire et des relations familiales difficiles. D'ailleurs, l'enseignant nous expliqua à la suite de cette session que le jeune Haïtien qui avait amorcé la discussion vivait depuis longtemps une situation difficile à la maison parce que son père ne trouvait pas de travail. Ce dernier répétait que « les Québécois ne lui donnaient pas de travail parce qu'ils étaient racistes ». Les discours du père sont d'une importance cruciale pour comprendre ceux du fils.

Étant donné le débat qui a suivi, le temps de cet exercice d'accueil à la deuxième session a été plus long dans la classe de cheminement particulier que dans l'autre, où l'activité principale de l'atelier commença rapidement. L'activité principale de cette session était de regrouper ces jeunes en séances plénières afin qu'ils discutent de ce dont on avait parlé jusqu'à maintenant et qu'ils conçoivent en groupe une mise en scène sur une idée privilégiée. Il s'agissait, par le jeu de rôle ou d'autres créations artistiques, de faire participer réellement ces jeunes au dialogue, de recueillir leurs expériences, leurs appréhensions et leurs idées d'action. Des différentes manifestations de la discrimination aux solutions adéquates pour la bonne communication, en passant par les attitudes à proscrire, les jeunes étaient invités à faire une présentation collective autour de ce sujet qui les touche et de ce qui touche la société plus largement.

Finalement, lors de la troisième et dernière rencontre, les jeunes présentaient à leurs collègues, à leurs enseignants et à leurs animatrices ce qu'ils avaient retiré de cet atelier, et les mises en scène qu'ils avaient élaborées à la suite de leur réflexion en petit groupe. Ce faisant, les élèves prenaient réellement place dans le débat. Il était encore question d'actualiser l'engagement des jeunes, en leur donnant la chance, par leur présentation, de faire part de leurs expériences de la discrimination ou d'avenues de comportements souhaitables lors de rencontres interculturelles.

Dans les deux classes, les jeunes ont vraiment fait du beau travail. Lorsqu'on leur avait initialement présenté l'exercice, ils étaient gênés et plusieurs ne voulaient pas participer. Finalement, tous ont participé et ils étaient fiers et performants lors des présentations. Une saynète présentait deux jeunes affichés arabes qui, en rentrant dans un dépanneur, voyaient une mention « interdit aux Arabes ». S'y faufilant malgré l'interdit, ils y rencontraient deux jeunes filles de leur âge de cette autre culture. S'ensuivait un rendez-vous galant. Une autre saynète témoignait d'un cas de profilage racial à l'aéroport : un gardien agressait un passager arabe qui apportait des médicaments à sa vieille mère et le supérieur de ce dernier venait s'excuser pour le comportement de son employé. Plusieurs mises en scène portaient sur les inégalités entre hommes et femmes. Nous avons remarqué que les jeunes de cette génération veulent vraiment briser ce clivage de genres.

Après les présentations, une discussion finale s'est amorcée, durant laquelle étaient répétées les stratégies pour une bonne communication interculturelle, des stratégies qui avaient été d'ailleurs mentionnées par les participants au cours des trois ateliers. Nous avons repris les notions vues en classe en insistant sur leurs liens avec la notion centrale de l'ethnocentrisme. On expliquait alors que, bien qu'il est commun de privilégier les valeurs et les normes de son groupe d'appartenance, il fallait travailler à s'en départir, puisque c'est une des principales causes qui engendrent les préjugés et les stéréotypes, qui alimentent la xénophobie et le rejet de l'autre, bref le racisme et toutes formes de discrimination.

### **3. Bénéfices et constats**

Bien que, lors de la première rencontre, plusieurs jeunes ont démontré qu'ils étaient plus que réticents à participer à cette formation, à la fin de celle-ci, tous avouaient avoir eu du plaisir et nombreux ont été les remerciements. À notre départ, à l'unisson certains jeunes disaient : « Vous allez revenir Madame, hein ? Madame vous allez revenir... » Nous avons conclu que globalement la formule avait été une réussite. Durant la première rencontre, l'utilisation du matériel audiovisuel – et de représentations fidèles des jeunes aujourd'hui – a permis aux jeunes de briser la glace sur un sujet sensible pour certains. La flexibilité dans la démarche, par exemple l'interruption aux moments opportuns pour des interventions d'élèves et la reprise de segments vidéo pour approfondissement, a réellement été bénéfique dans des classes dynamiques, parfois bruyantes et préoccupées par le sujet. L'exercice qui consistait à créer des mises en scène a également favorisé la participation des jeunes et leurs présentations illustraient leur conscience des enjeux et leur compréhension des voies à suivre pour harmoniser les relations interculturelles.

Le mandat défini en ouverture nous a donc semblé atteint, à savoir faire reconnaître à notre public cible la pluralité des visions du monde et des identités au sein de chacun et améliorer leur connaissance des avenues possibles pour enrayer le racisme et, plus largement, la discrimination. Plus concrètement, les objectifs des ateliers étaient de faire prendre conscience aux jeunes de l'influence de leur culture sur leurs comportements et leurs perceptions, d'éveiller ces jeunes aux différentes cultures en présence sur le territoire et de les amener à être curieux et intéressés aux visions du monde et aux connaissances respectives, d'apprendre aux jeunes à se décentrer de leur culture d'origine pour être à même de mieux se familiariser avec les cultures des autres, de faire reconnaître aux jeunes les obstacles à la bonne entente entre communautés et de les amener à communiquer et à se comporter de façon adéquate dans un monde pluraliste.

Notons que nous aurions apprécié avoir la possibilité d'approfondir davantage les notions en liens avec le racisme : présenter l'histoire des inégalités, les fondements, les manifestations et les conséquences, expliquer les questions de pouvoir et de rapports sociaux inégaux, les formes d'organisations sociales et la manière dont elles se sont créées, se créent toujours et se modifient sans cesse. Nous avons évidemment manqué de temps pour cet approfondissement sur l'immense enjeu qu'a constitué et constitue toujours la discrimination dans l'édification du monde. Nous avons plutôt amorcé une réflexion avec les jeunes sur certaines réalités et nous avons suggéré certaines manières d'agir. La communication interculturelle est un processus et une dynamique. En ce sens, pour chacune des étapes de l'approche proposée, des attitudes et des techniques ont été

conseillées et nous donnions aux jeunes un document avec les définitions des notions vues dans les ateliers et des suggestions de comportements ou de ressources.

## **Conclusion**

À la lumière des propos abordés dans ce document, nous convenons que l'impératif de l'immigration au Québec, comme ailleurs, nous oblige à reconsidérer les pratiques héritées d'antan, notamment les interventions et la scolarisation en milieu scolaire. Il faut aussi tenter de circonscrire les pratiques qui structurent nos sociétés et nos communautés et cette exigence doit être satisfaite en prenant en compte que le racisme et les autres formes de discrimination sont au cœur des interactions.

Lors de ces rencontres, nous avons effectivement pu confirmer que le racisme est expérimenté par plusieurs jeunes d'âge scolaire ainsi que par leurs parents. En ce sens, nous tenons à souligner qu'il est important que le dialogue interculturel se concrétise aussi à la maison et entre les générations. Ce partenariat est d'autant plus essentiel lorsqu'on réfère aux parents qui, bien qu'ayant une forte volonté de soutenir leurs jeunes enfants, peuvent se sentir désabusés. « Le manque de connaissance du système scolaire, l'incapacité de comprendre l'information fournie par les écoles et les tracasseries liés à l'argent nuisent à la capacité des parents d'aider leurs enfants à réaliser leur ambition » (Galabuzi, 2005, p. 25). Le cas du jeune homme brièvement exposé précédemment illustre bien cette réalité. Comme d'autres cas, il démontre aussi que l'intégration des jeunes à l'école et, plus largement, dans leur société d'accueil « entraîne souvent un renversement des rôles dans la famille, un conflit intergénérationnel et des conflits à l'adolescence » (Beiser et autres, 2005, p. 23).

Plus généralement, comme l'école et la famille sont les deux instances principales de la socialisation, on peut se demander dans quelle mesure la socialisation transmise dans les écoles québécoises vient renforcer ou contrer la socialisation familiale (et intergénérationnelle) des jeunes immigrants et de la deuxième génération. En d'autres mots, il sera opportun dans le futur d'examiner comment le bagage familial et intergénérationnel de ces jeunes s'arrime avec celui de l'école. J'invite alors chercheuses et chercheurs ainsi que tous les intervenants qui travaillent sur l'ethnicité, l'immigration et les discriminations à toujours prendre en compte les bases de la communication interculturelle et, aussi, à mettre l'accent davantage sur les rapports intergénérationnels. Il est d'ailleurs clair que les relations intergénérationnelles en contexte de migration sont prioritaires quant à l'intégration et à la réussite des jeunes enfants immigrants comme de ceux de deuxième génération.

Finalement, comme nous l'avons mentionné antérieurement, il semble que l'expérience, en regard des témoignages d'élèves et des intervenants scolaires, se soit révélée plus qu'enrichissante et bénéfique. D'ailleurs, plusieurs établissements ont témoigné leur souhait de répéter l'expérience. En attente des moyens, tout autant financiers que pratiques, cet écrit poursuit le travail d'éducation et de sensibilisation. Il cherche à contribuer au partage des enjeux et des connaissances sur les jeunes immigrants des première et deuxième générations (ainsi que de leurs confrères québécois) ainsi que sur les avenues d'interventions cherchant à améliorer le dialogue interculturel pour enrayer la discrimination et les autres obstacles pour le bien-être des générations futures.

## Références

- Akoun, A. et P. Ansart (1999), *Le dictionnaire de sociologie*, France : Le Robert.
- Barette, C., E. Gaudet et D. Lemay (1996), *Guide de la communication interculturelle* (2e Édition), Québec : ERPI Sciences humaines.
- Barth, F. (1995), « Les groupes ethniques et leurs frontières », dans P. Poutignat, et J. Streiff-Fenart (dirs.), *Les théories de l'ethnicité* (p.203-214). Paris : PUF.
- Das, K. (2001), «L'expérience des aînés dans la diaspora : Familles, rapports intergénérationnels et expérience du vieillissement au sien des familles ethnoculturelles», dans S. Lefebvre, et C. Charrette, (dirs.) *Les relations intergénérationnelles au Canada : Perspectives multiculturelles et multireligieuses*. Montréal : Groupe de recherche sur les pratiques sociales et religieuses.
- Beiser, M. (2005), «La nouvelle étude sur les enfants et les jeunes Canadiens : recherche visant à pallier un manque dans le Plan d'action national pour enfants», dans *Thèmes canadiens* (p. 22), ASC.
- Galabuzi, G.E. (2005), «Facteur influant sur la situation économique et sociale des immigrants : Le Canada en ce nouveau millénaire», dans *L'immigration et les intersections de la diversité, Thèmes canadiens*, ASC, p.81.
- Hofstede, G. J., P. B. Pederson et G. Hofstede (2002), *Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures*, USA : Intercultural Press.
- Gouvernement du Québec (2007), *Tableau de l'immigration 2002-2006*, Ministère de l'immigration et des communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec (2007), *Présence au Québec en 2007 des immigrants admis entre 2002-2006*, Ministère de l'immigration et des communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec (2007), *Bulletin statistique du trimestre 1 et 2 sur l'immigration permanente au Québec*, Ministère de l'immigration et des communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec (2006), *Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination*.
- Gouvernement du Québec, *Immigration et communautés culturelles, Portrait statistique de la population d'origine ethnique africaine, recensée au Québec en 2001*.
- Gouvernement du Québec, *Immigration et communautés culturelles, Portrait statistique de la population d'origine ethnique antillaise, recensée au Québec en 2001*.
- Gouvernement du Québec, *Les responsabilités fédérales-provinciales en matière d'immigration et la typologie des personnes se trouvant sur le territoire*. ISBN 2-550-34583.
- Gouvernement du Québec, *Plan d'Action 2005-2007, Rapprochement interculturel chez les jeunes d'âge scolaire*.
- Gouvernement du Québec, site du Ministère de la famille et des aînés 2006
- Gouvernement du Québec (2009), *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec 2004-2008*, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Gravel, S. et A. Battaglini (dir.) (2000), *Culture, santé et ethnicité : Vers une santé publique pluraliste*, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Direction de la santé publique.

Grinberg, L. et R. Grinberg (1986), «La migration : une expérience traumatique et de crise», dans *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*, Lyon : Césura Lyon Éditions.

Guillaumin, C. (1992), «Une société en ordre. De quelques-unes des formes de l'idéologie raciste», *Sociologie et Société : XXIV, Racisme, ethnicité, nation*, Presses de l'Université de Montréal.

Jinchereau, F., J. Proulx, et al. (1993), *Guide de formation en communication interculturelle*, Département de psychologie de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke.

Juteau, D. (1999), *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Kanouté, F. (2000), «L'adaptation de l'École à la diversité ethnoculturelle : Une perspective nécessaire dans la lutte contre le racisme», dans *Le racisme au quotidien : recueil de textes présentés dans le cadre des colloques de la Semaine d'action contre le racisme*, Images interculturelles, Montréal.

Kanouté, F. (2002), «Profil d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal», *Revue des sciences de l'éducation : XXVIII (1)*, 171-190.

Karegeya, A. (2000), *Caractéristique sociodémographiques et évolution de l'immigration africaine au Québec et à Montréal, de 1966 à 1996*, Mémoire présenté à la Faculté des Études supérieures (M.Sc.) Département de Démographie, Faculté des Arts et Sciences, Université de Montréal.

Labelle, M., D Salée et Y. Frenette (2001), *Incorporation citoyenne et-ou exclusion? La deuxième génération issus de l'immigration haïtienne et jamaïcaine*, Rapport de recherche soumis à la Fondation canadienne des relations raciales, Toronto.

Labelle, M. (2006), *Un lexique du racisme : Étude sur les définitions opérationnelles relatives au racisme et aux phénomènes connexes*, Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté (CRIEC), Université du Québec à Montréal, Montréal.

Legault, G. (dir.) (2000), *L'intervention interculturelle, Pratique professionnelle*, Canada : Gaetan Morin Éditeur.

Memmi, A. (1982), *Le racisme : description, définition, traitement*, Paris : Gallimard.

Mvilongo, A. (2001), *Pour une intervention sociale efficace en milieu interculturel*, Québec : L'Harmattan, Études africaines.

Ngo, H. V. et B. Schleifer (2005), «Regard sur les enfants et les jeunes immigrants», *L'immigration et les intersections de la diversité, Thèmes canadiens*, ASC. p.32

Tarnero, J. (1995), *Le racisme*, France : Éditions Milan.

Rajiva, M. (2005), «Franchir le fossé des générations : explorer les différences entre les parents immigrants et leurs enfants nés au Canada», dans *L'immigration et les intersections de la diversité, Thèmes canadiens*, ASC, p.27.

Rey, s. (dir.) (2005) *Dictionnaire culturel en langue française*, (2005) Le Robert- Sejer, Paris.

Sadiq, K., D. (2005), «Race, ethnicité et immigration en milieu de travail : expériences des personnes appartenant à une minorité visible et initiation en matière de diversité en milieu de travail», dans *L'immigration et les intersections de la diversité, Thèmes canadiens*, ASC. p.69.

Solidarité Femmes Africaines (1998), *Les réalités des femmes africaines et de leurs familles sur l'île de Montréal : Diagnostic de leurs besoins*, Projet Akwaba.

Statistique Canada (2007), *Tendances sociales canadiennes*, Éditions spéciales, N.11-008.

St-Pierre, C. (2006), «Culture commune et diversité culturelle : l'école québécoise peut-elle relever ce défi?» *Revue Possibles* : 30 (1-2), Montréal.

Taguieff, P-A, (1987), *La force du préjugé : essai sur le racisme et son double*, Paris : Édition La découverte.

U N E S C O (1982), *Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles.

Wieviorka, M. (1991), *L'espace du racisme*, Paris : Édition du seuil.

## Notes de lecture

### *Les jeunes réfugiés dans les romans*

#### **Résumés de romans**

Catherine Montgomery, chercheure, CSSS de la Montagne; directrice scientifique de l'équipe METISS; professeure associée, département de sociologie Université McGill

Marie-Noëlle Fortin, département d'anthropologie, Université de Montréal

À la recherche de lectures d'été? Les romans décrits dans cette section racontent les histoires de vie de jeunes réfugiés. Les résumés proviennent d'un projet portant sur l'image des jeunes réfugiés dans les romans, mené par Catherine Montgomery et Marie-Noëlle Fortin.

**KOUROUMA, Amadou, *Allah n'est pas obligé*, Éditions du Seuil, septembre 2000, 224 p.  
Texte intégral, première édition**

Ce livre est un roman autobiographique. L'histoire est racontée par Birahima, un garçon d'une douzaine d'années d'origine malinkée. Le titre du roman vient d'une expression que le narrateur utilise fréquemment dans son récit : « Allah n'est pas obligé d'être juste avec toutes les choses qu'il a créées ici-bas » parce qu'il conte des horreurs dont il est témoin tout au long de son histoire.

Dans ce roman, Birahima raconte l'histoire de sa vie. Il considère qu'il n'a pas beaucoup d'éducation, alors tout au long de son récit il utilise quatre ouvrages de référence grâce auxquels il a de nouveaux mots et nous en donne la définition : le *Petit Larousse*, le *Petit Robert*, l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* et le *Harrap's pour le pidgin*.

Birahima raconte l'histoire de sa vie, son enfance, la mort de son père, la vie de misère de sa mère. À la suite du décès de cette dernière, sa famille décide qu'il doit aller rejoindre sa tante maternelle

qui habite au Liberia. L'histoire se passe au début des années 1990 alors que la guerre civile fait rage au Liberia. La famille cherche une personne qui pourrait l'accompagner jusqu'au Liberia. Elle finit par demander à Yacounda, un féticheur, à la fois bandit et sympathique, qui accepte la mission. Yacounda lui raconte ce qu'il appelle les guerres tribales qui ravagent le Liberia et la Sierra Leone, il lui fait miroiter un avenir doré, lui parle des enfants-soldats qui mangent à leur faim, gagnent des dollars américains et ont en leur possession des kalachnikovs. Birahima en rêve, veut devenir enfant-soldat.

Ils partent donc tous les deux, sur les routes peu certaines, en direction du Liberia où habite la tante Mahan. Birahima raconte les conflits qui sévissent au Liberia, l'histoire et les guerres entre les factions. Il présente les quatre grands bandits qui se séparent le territoire libérien: Doe, Taylor, Johnson et El Hadji Koroma. Il fait un récit politique assez complet, explique en détail le contexte politique et international de cette guerre civile dans laquelle la population est impliquée malgré elle. Yacounda et Birahima se font rapidement arrêter par un de ces groupes de bandits qui arpentent les grands chemins. Ils se font arrêter par un groupe rattaché au Front national patriotique du Liberia (FNPL), mouvement de Taylor. Yacounda se fait engager comme féticheur. Il crée des fétiches pour protéger les militaires contre les balles. La religion et les croyances en des forces mystiques occupent une grande place dans les combats sanglants. Birahima, quant à lui, se fait engager comme enfant-soldat. Ce groupe est dirigé par Papa Le Bon. Il raconte la vie au camp, la situation des enfants-soldats, les attaques violentes qu'ils font, leur participation entière aux conflits, mais aussi la reconnaissance et la protection dont ils font l'objet, la façon dont le camp de la faction fonctionne. Tout est sous la gouverne d'un chef, dans ce cas-ci surnommé Papa Le Bon, qui assure la sécurité, le logement et l'alimentation de son groupe; il se fait toutefois assassiner.

Le groupe se divise en deux, ceux qui veulent lui demeurer fidèles et ceux qui veulent aller combattre pour une autre faction. Ils veulent combattre avec le United Liberian Movement (ULIMO), la bande de Samuel Doe. Un petit groupe se dirige vers ce nouveau regroupement, en quête d'un endroit où vivre et se faire nourrir. Ils se font capturer et emprisonner. Yacounda revendique ses pouvoirs de grigiman et est libéré avec Birahima, qui est engagé comme enfant-soldat. Les attaques se poursuivent, la mort d'enfants soldats dont Birahima fait l'oraison funèbre en racontant leur histoire de vie. Le groupe réussit à prendre une ville aux dépens de la perte de soldats enfants et adultes. Pendant ce temps, leur quartier général est pris d'assaut. Ils rencontrent un ami de Yacounda, Sékou, qui leur dit que la tante est partie vers le sud. Le duo décide de poursuivre sa recherche.

Ils se font engager dans un nouveau groupe, celui de Johnson. Soldats, kalachnikov, drogues, tueries, attaques, viols, enlèvements, mauvais esprits, croyances supranaturelles font encore partie du quotidien. Ils rencontrent à nouveau Sékou qui leur dit que la tante est partie pour la Sierra Leone. Encore une fois, le duo se rend en Sierra Leone, autre pays ravagé par une guerre civile sanglante et cruelle. Ils se font arrêter à nouveau, par des bandits qui surveillent les routes en quête d'argent et de main-d'œuvre. Birahima raconte les détails du contexte historique et politique de la Sierra Leone. Une autre rencontre avec Sékou leur apprend que la tante est maintenant rendue dans un camp de réfugiés pour les Malinkés qui sont menacés par les ethnies de la Sierra Leone. Ils s'y rendent dans le but de retrouver la tante si recherchée. Une fois sur place, ils apprennent qu'elle vient de mourir de la malaria. Grande et douloureuse déception pour Birahima. On fait des funérailles à la tante Mahan et Birahima repart avec Yacounda, Sékou et son cousin



pour Abidjan. Birahima hérite, d'un cousin décédé dans ce même camp, de quatre dictionnaires. Il les regarde et ceux-ci lui donnent envie de raconter son histoire dans les mots de son peuple et dans ceux des Blancs. Et voilà la boucle est bouclée.

\*\*\*\*\*

**CHONG, Denise, *The Girl in the picture*, Penguin Putnam Inc., New York, 1999, 413 p.**

**Traduction française, CHONG, Denise, *La fille de la photo*, Belfond, 2001, 413 p.**

Ce livre est une importante biographie sur la vie de la jeune fille qui court nue, le corps brûlé au napalm, qui est devenue l'emblème de la guerre du Vietnam. Cette enfant de 9 ans brûlée par une bombe au napalm courait en hurlant sa douleur. L'auteure a rencontré cette femme qui lui a raconté son histoire, celle de ses parents, celle de son enfance jusqu'à ses quarante ans. Dans ce livre sont dépeintes l'histoire de sa vie mais aussi l'histoire du Vietnam, de la guerre, de l'après-guerre, jusqu'à aujourd'hui.

*La fille de la photo* raconte la vie de cette jeune fille de la fameuse photo prise lors de la guerre du Vietnam. L'auteure raconte l'enfance de Kim Phuc, de ses frères, ses sœurs et de la famille élargie; tous vivent en étroite relation. Grâce au travail de la mère, qui tient un restaurant de soupe, la famille se débrouille plutôt bien. Elle habite dans une maison confortable et a de l'argent pour nourrir les enfants; ces derniers vont à l'école et coulent une vie heureuse. La guerre fait rage entre le Vietnam du Nord et le Vietnam du Sud. La famille, qui habite le Sud, ne se sent pas trop touchée. Le Sud est soutenu par les États-Unis; il donc est plus riche, les affaires roulent et les subventions accordées par les Américains donnent du souffle à l'économie.

La guerre dure et les Nord-Vietnamiens commencent à prendre le dessus. Les Américains sont moins présents sur le terrain. Le Nord fait des percées vers le Sud. À la suite d'importantes attaques des soldats du Nord, la famille de Kim Phuc fuit la maison et se réfugie dans un temple cadoïste. Alarmés par des bombardements, les gens rassemblés dans le temple fuient sur les routes. L'avion de l'armée du Sud, croyant avoir affaire à des Nord-Vietnamiens, laisse tomber une bombe au napalm. Kim Phuc est atteinte, son dos et ses bras brûlent. Elle déchire ses vêtements et court, tentant de fuir l'incendie et la douleur. Nick Ut, un jeune Vietnamien travaillant pour une agence de presse étrangère, la prend en photo. Le lendemain, la photo fera la une de tous les journaux de la planète. Cette photo changera à tout jamais le cours de sa vie. Le photographe amène la jeune fille et sa tante aussi brûlée dans un hôpital pour qu'elles se fassent soigner.

Les parents et les frères et sœurs de Kim Phuc survivent; seulement deux de ses cousins meurent dans cette tragédie. Les parents de Kim la cherchent pendant plusieurs jours dans les hôpitaux de Saïgon. Ils finissent par la retrouver, elle agonise. On la reconduit dans un autre hôpital et une femme médecin décide de tenter de la sauver malgré le fait qu'à l'habitude ils ne soignent pas les grands brûlés. Les infrastructures pour les soins de santé demeurent insuffisantes partout au Vietnam. Kim restera près d'une année dans les hôpitaux à faire soigner ses blessures. Ce furent des mois de douleurs; les grands brûlés vivent en effet la douleur physique la plus souffrante pour un être humain. Les traitements qu'elle doit subir pour que sa peau ne s'infecte pas et pour qu'elle

cicatrise sont extrêmement douloureux. Ses parents, surtout son père, l'assistent pendant toute cette période. Kim retourne ensuite dans sa maison, rescapée des bombardements, auprès de sa famille. Elle doit continuer des exercices pour que sa peau retrouve sa souplesse. La guerre se poursuit, sa mère travaille toujours au restaurant pour nourrir toute la famille.

Après de nombreux pourparlers et à la suite de fortes pressions de l'opinion publique américaine, les troupes américaines finissent par se retirer du Vietnam. L'économie du Vietnam s'en ressent automatiquement; s'ensuit une hausse du chômage et de l'inflation. Les communistes descendent toujours davantage vers le Sud. La famille de Kim Phuc doit quitter la maison pour la laisser aux mains de communistes. La famille se réfugie, avec d'autres personnes, dans un temple cadoïste. Les troupes sud-vietnamiennes ont de la difficulté à combattre. Les Nord-Vietnamiens finissent par triompher, prennent Saigon et gagnent la guerre. Kim Phuc a 12 ans, elle est très heureuse que la guerre soit terminée. Ses parents craignent plutôt les représailles que le nouveau gouvernement communiste infligera aux gens du Sud.

Une nouvelle vie s'annonce pour la famille. La mère veut récupérer le restaurant et la maison. Elle finit par obtenir le droit de récupérer son restaurant, mais les Nord-Vietnamiens exigent en échange ses terres et sa maison. Cette nouvelle situation signifie que la mère doit travailler et dormir dans le restaurant alors que le reste de la famille demeure dans une petite ville voisine. Le régime communiste s'installe, de nombreuses personnes du Sud perdent leur emploi ou sont envoyées en rééducation. Les jeunes grandissent, la famille poursuit sa vie entre les visites faites à la mère et la pratique cadoïste. Kim Phuc rêve depuis qu'elle s'est fait soigner de devenir médecin. Elle passe les examens et finit par être admise à la faculté de Hô Chi Minh-Ville. Elle commence ses cours, tout va bien, sa famille l'aide. Des gens de la presse internationale souhaitaient retracer la fille de la photo et elle est retrouvée par des travailleurs du gouvernement. Sa vie devient ensuite manipulée par les dirigeants du gouvernement communiste. On utilise son histoire pour illustrer les horreurs que le Vietnam du Sud, appuyé par les États-Unis, a fait subir à la population entière.

Un journaliste touché par son histoire qui avait pris des clichés d'elle à sa sortie de l'hôpital revient la voir pour souligner les 10 ans de la fin de la guerre. Il décide de l'amener en Allemagne pour soigner ses blessures. Elle est ensuite choisie pour représenter les jeunes Vietnamiens à Moscou. Les entretiens avec les journalistes étrangers prennent trop de temps et elle manque beaucoup de cours à l'université. Le gouvernement veut qu'elle travaille pour lui mais elle refuse. On lui enlève son autorisation d'étudier la médecine. Elle vit une période difficile, plutôt dépressive, puis elle se convertit au christianisme, au grand désespoir de ses parents. Elle finit par comprendre que, pour avoir une bonne situation dans ce pays où sévit la pauvreté, il faut utiliser ses relations. Elle demande à voir un des hommes politiques importants et lui dit qu'elle aimerait faire ses études sans être importunée. Il l'envoie étudier à Cuba, d'abord l'espagnol puis la pharmacie. Le projet échoue à cause de ses problèmes de santé. Au début, son intégration à Cuba est difficile, mais elle finit par aimer sa vie. Elle y passe plusieurs années, et épouse un Nord-Vietnamien. Ils font leur voyage de noces à Moscou. Au retour, ils font escale à Terre-Neuve. Ils décident, à l'initiative de Kim Phuc, de rester au Canada et d'y demander l'asile politique. Le besoin de liberté était devenu trop intense... Ils immigreront vers Toronto. Elle y vit maintenant avec son mari, ses deux fils et ses parents. Elle a donné de nombreuses conférences sur la guerre, la paix, la tolérance et le pardon. Elle a créé une fondation qui porte son nom et qui vient en aide aux enfants victimes de la guerre. Elle est maintenant ambassadrice de la paix pour l'Unesco.

\*\*\*\*\*

**KRISTOF, Agota, *Le Grand Cahier*, Éditions du Seuil, 1986, 191 p. Texte intégral original en français**

L'auteure, Hongroise d'origine, se réfugie en Suisse et écrit en français. *Le Grand Cahier* constitue son premier roman et s'inscrit dans une trilogie, il en est le premier tome. Ce livre semble être un roman, même s'il est inspiré des événements historiques de la Deuxième Guerre mondiale. Les narrateurs sont les deux jumeaux qui racontent l'histoire au pluriel, leur histoire, leur vie étroitement imbriquée. Ils ne sont qu'un et on le sent dans la façon dont l'histoire est écrite.

Une mère dont l'époux est parti au front pendant la Deuxième Guerre mondiale confie ses jumeaux à sa mère qui vit à la campagne. Ces dernières ne sont pas entrées en contact depuis une dizaine d'années car la grand-mère est soupçonnée d'avoir empoisonné son mari. La nourriture se fait de plus en plus rare dans la grande ville, ce qui explique que la mère veut amener, comme beaucoup de parents, ses enfants à la campagne. La grand-mère n'est pas très heureuse de la présence de ses nouveaux invités et eux ne le sont pas non plus. Elle leur demande de travailler, de l'aider à la culture du jardin, à l'élevage des animaux, aux travaux quotidiens pour bénéficier d'un toit et de repas. Au début, ils refusent mais, voyant leur grand-mère travailler dur, ils finissent par se sentir mal de ne pas l'aider et lui donnent un coup de main.

Commence alors une vie à la campagne dans les angoisses quotidiennes reliées à la guerre, la crainte de la faim et des bombes. Les jumeaux se lancent dans l'apprentissage de la vie, des relations humaines, de l'écriture, de la lecture, des sentiments, de la cruauté, de la survie. À la suite de rencontres, ils font de nombreux exercices pour mieux comprendre les choses de la vie, les états dans lesquels vivent les gens. C'est ainsi qu'ils expérimentent la mendicité, la jeûne, la violence physique, psychologique, l'immobilité, la cruauté. Différentes personnes croisent leur route, Bec-de-Lièvre, jeune fille pauvre que personne n'aime et qu'ils aident en la défendant et en lui apportant du bois. Il y a aussi l'officier étranger qui loue une chambre à la grand-mère qui adore les petits et leur demande des faveurs sado-masochistes à son endroit. Le curé du village, à qui ils font du chantage pour obtenir de l'argent pour aider Bec-de-Lièvre, s'éprend d'affection pour eux et leur prête des livres. La servante du curé se prend elle aussi d'affection pour eux, lave leurs vêtements et leur donne leur bain. La servante du curé nargue des Juifs que les soldats dirigent; le lendemain, des explosifs cachés dans du bois qu'elle a mis dans le poêle la défigurent. Les policiers soupçonnent les jumeaux, les battent et les enferment dans une cellule. L'officier étranger vient les délivrer et les fait soigner.

La fin de la guerre arrive, les gens fuient. La mère des jumeaux revient les chercher pour fuir le pays, elle est avec un officier et tient un bébé dans ses bras. Les jumeaux, malgré les pleurs et les supplications de la mère, refusent de quitter leur grand-mère. Un obus frappe la mère et elle meurt avec son bébé. Les jumeaux l'enterrent dans le jardin. Les libérateurs envahissent la ville et tout le monde est heureux. Ils procèdent ensuite à des fouilles dans toutes les maisons; ils pillent les lieux

et violent des femmes; La fin de la guerre amène les libérateurs à former un nouveau gouvernement qui impose sa langue et sa culture à tout le pays. Les libérateurs ont mis des barbelés tout autour du pays.

La grand-mère a une crise, les enfants la soignent, lui donnent à manger, la lavent; elle se remet mais les avertit de mettre du poison dans son lait si elle refait une autre crise, elle ne veut pas vivre paralysée. Elle leur indique aussi l'endroit où son trésor est caché. Le père des jumeaux revient quelques années plus tard, il a fait de la prison et s'est fait torturer, il veut retrouver sa femme; il ne semble pas avoir de sentiments ou d'attachement envers ses enfants et vice versa. La grand-mère lui indique la pierre tombale dans le jardin, il ne la croit pas et déterre le cadavre qu'il retrouve enlacé avec un autre plus petit. Il veut tenter de traverser la frontière pour être libre. Les enfants lui expliquent la manière de faire mais lui disent que la tentative demeure très risquée et dangereuse car le terrain est jonché de mines. Il tente sa chance, mais marche sur une mine alors qu'il était presque rendu. Un des jumeaux, sachant que la seule façon de passer la frontière est de suivre quelqu'un devant soi, marche dans les traces de son père, marche sur son cadavre et traverse la frontière. L'autre retourne à la maison de la grand-mère.

Ce livre montre au moyen de plusieurs exemples de comportements que les gens en temps de guerre peuvent perdre leurs repères; en période de chaos et de tueries, la morale n'existe plus; le bien et le mal deviennent difficilement discernables. Les enfants grandissent et font l'apprentissage de la vie dans ce contexte.

#### Le Grand Cahier dans la trilogie

Dans *La Preuve*, les jumeaux se trouvent séparés, l'un a franchi la frontière et l'autre retourne dans la maison de la grand-mère. Lucas, celui qui est resté, tente de survivre à la solitude, cherche à faire le bien. Il accueille une fille-mère, rejetée par sa famille, et son fils. Il s'occupe du petit comme un père le ferait. Il essaie de faire le bien aux gens autour de lui, tente des gentillesse envers les gens du village. Le pays vit sous le régime totalitaire et Lucas attend toujours le retour de son frère jumeau. À la fin du livre, le régime tombe et Claus, l'autre jumeau, revient au village, mais Lucas n'y est plus. Dans *Le Troisième Mensonge*, Claus revient de l'Ouest au village de l'enfance. Il veut retrouver son frère. On apprend l'histoire de sa vie dans un centre de rééducation. On apprend que sa vie est basée sur de nombreux mensonges, qu'en fait il n'a jamais eu de frère jumeau. Que la solitude et la misère peuvent parfois être si intenses que l'on s'imagine un frère pour embellir les jours. L'histoire est racontée d'un tout autre point de vue et ce que sont la vérité et le mensonge devient flou et confus (pour moi). La vérité et la fiction s'entremêlent.

\*\*\*\*\*

**DUYÊN, Anh, *Les enfants qui rêvaient de traverser la mer*, Éditions du Seuil, 1999, 236 p.**  
**Titre original en vietnamien : *Nhung dua tre con My hâm hiu*, 1995**

L'auteur, romancier vietnamien connu, a écrit plus d'une cinquantaine d'œuvres sur les jeunes de son pays. Ce roman en est un exemple. C'est un roman rédigé sur fond historique de l'après-libération de Saïgon par les communistes au Vietnam.

*Les enfants qui rêvaient de traverser la mer* raconte l'histoire d'un romancier déchu. Un écrivain, Ca Dao (son pseudonyme), a dû cesser d'écrire à la suite de l'arrivée des communistes à Saigon en 1975, libérateurs de la ville des capitalistes américains. L'écrivain, comme plusieurs intellectuels et artistes, a été emprisonné et rééduqué pendant quatre ans. Pendant ces années, sa femme et ses deux enfants ont fui leur pays par bateau, comme des milliers d'autres Vietnamiens, au péril de leur vie, en quête d'un avenir meilleur. Le romancier retrouve sa maison vide, avec une lettre de son meilleur ami qui vit en Californie. Ce dernier lui apprend que son épouse s'est remariée avec un Américain, qu'elle a un nouvel enfant et que ses propres enfants ne parlent que l'anglais. Ils l'ont oublié.

Le romancier devient cyclo-pousse pour gagner sa vie. Il fait la rencontre d'un jeune de la rue, Jack, 12 ans, un Métis amérasien, qu'il décide d'héberger. Ce dernier, né d'une mère Vietnamiennne et d'un père Américain, rêve de retrouver sa famille aux États-Unis. Il a grandi avec sa grand-mère dans un petit village. Ils ont eu connaissance d'un programme de rapatriement des Métis américains aux États-Unis. Une dame se propose d'y accompagner Jack. L'affaire tombe à l'eau et il se retrouve dans les rues de Saigon. Ca Dao l'accueille, l'héberge et souhaite l'aider dans son entreprise d'immigration vers les États-Unis.

Jack lui parle de sa « sœur » Jane, une autre jeune Métisse de la rue qui fouille les poubelles pour se nourrir. Le romancier décide alors de l'accueillir elle aussi, et de l'aider à atteindre les États-Unis. Elle a grandi avec sa mère qui se prostituait avec des Américains. Elle a été élevée chez les religieuses et n'a appris que plus tard la vie de sa mère. Toutes les deux se sont embarquées comme *boatpeople* pour fuir vers Saigon; sa mère se fait violer à mort sous les yeux de sa fille. Jane ira rejoindre son oncle, mais finira dans la rue. Après s'être faite accueillir par Ca Dao, commence alors une vie paisible d'harmonie dans la maison de l'écrivain. Une petite famille reconstituée qui prend les repas ensemble, parle de littérature, de poésie vietnamienne et de la grandeur des États-Unis. Ca Dao souhaite les préparer le mieux possible à cette nouvelle vie. Il leur fait suivre des cours d'anglais. Il reçoit de l'argent de son ami qui vit en Californie. Il tombe amoureux d'une douanière qui souhaite écrire sur les enfants.

Jack et Jane font la connaissance de trois autres Métis amérasiens, Susan, Tom et Jimmy. Ces derniers se joignent souvent à eux pour des soupers ou des soirées. Ces trois jeunes aussi rêvent de vivre aux États-Unis. Ils souhaitent pouvoir s'y rendre grâce au programme de rapatriement. Tom a déjà fait des tentatives de fuite comme *boatpeople*, mais sans succès. Il est l'aventurier du groupe. De forts liens d'amitié se tissent entre les cinq Métis qui rêvent de vivre dans leur famille américaine, qui idéalisent ce pays de richesse et de puissance. Ils souhaitent y déménager, y étudier et gagner de l'argent pour y faire venir leur famille vivant au Vietnam.

Passent alors trois jours sans que personne ne voie Tom; tout le monde s'inquiète. Après deux semaines d'attente, Ca Dao reçoit une lettre de ce dernier qui explique qu'il a fui comme *boatpeople* et qu'il a réussi. Il se trouve dorénavant en Malaisie dans un camp du HCR (Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés) et souhaite pouvoir être rapatrié aux États-Unis. Il raconte sa vie difficile dans le camp de réfugiés.

Quelque temps après, Susan et Jimmy apprennent que leurs dossiers ont été acceptés et qu'ils partiront pour les États-Unis sous peu. Ils s'apprêtent pour le grand départ et préparent des

cadeaux pour la famille aux États-Unis qui les accueilleront. Susan et Jimmy sont à la fois excités et nerveux. Ils finissent par quitter le Vietnam. L'amoureuse de Ca Dao décède à la suite d'une crise cardiaque et tout le monde est triste. Le romancier, Jack et Jane reçoivent une lettre de Susan et Jimmy qui viennent d'arriver dans un camp pour les Américains; ils sont enchantés par la richesse, l'abondance et la grandeur de tout ce qui les entoure. Ils attendent maintenant que leur famille vienne les chercher. Quelque temps plus tard, Ca Dao reçoit une autre lettre d'eux; ils sont très tristes : les parents ne sont toujours pas là, ils sont malheureux, Susan s'est enfuie, se drogue et se prostitue. Jimmy prévient Jack et Jane de ne pas venir aux États-Unis. Jimmy raconte à sa mère au Vietnam qu'il est heureux et que tout va bien, il ne veut pas décevoir ses rêves... Tom finit par se rendre lui aussi aux États-Unis. La désillusion le frappe de plein fouet lui aussi, il souhaite retrouver Susan car il l'aime...

Jack et Jane, à la suite de ces lettres, décident de ne pas quitter le Vietnam. Jack retourne chez sa grand-mère pour être près d'elle et de ses copains. Jane ne souhaite partir elle non plus, elle veut rester avec Ca Dao car elle l'aime...

\*\*\*\*\*

**FRANK, Anne, *Le Journal d'Anne Frank*, Le Livre de poche, édition définitive Calmann-Lévy, traduit en français par Philippe Noble et Isabelle Rosselin-Bobulesco, 1992**

**Titre original en néerlandais : *Anne Frank Her Achterhuis*, publié par Uitgeverij Bert Baker, Amsterdam, 1991**

Il est à noter qu'il y a eu de nombreuses éditions de ce livre, la première en 1947. Ce livre est la version définitive, c'est-à-dire qu'elle comprend l'écriture du journal d'Anne Frank de juin 1942 à juin 1944 et des corrections qu'elle avait apportées un peu avant son arrestation.

*Personnages du roman.* Les clandestins de l'Annexe : Anne, son père, sa mère et sa sœur, la famille Van Daan (monsieur associé et ami de M. Frank, madame et Peter, leur fils de 16 ans), M. Dussel. Les collègues de M. Frank qui les aident dans leur vie clandestine : M. Kugler, Kleiman, Miep et Bep.

*Le Journal d'Anne Frank* raconte l'histoire de deux familles et d'un individu, tous juifs d'origine, qui sont demeurés cachés pendant presque deux ans lors de la Deuxième Guerre mondiale. Anne, petite fille de 13 ans, écrit sur leur vie quotidienne de clandestins, sur les événements entourant la guerre, ses réflexions sur la vie... De ses écrits transparaissent les difficultés de vivre étroitement dans la clandestinité et les changements entourant le passage de la vie d'enfant à celle d'adolescente.

La famille Frank, juive allemande, établie en Allemagne, déménage en Hollande vers le milieu de années 1930, ressentant la montée du fascisme. Le père dirige une entreprise de confiture, la famille, plutôt à l'aise, mène une vie paisible jusqu'en 1942. Pour l'anniversaire de ses 13 ans, Anne reçoit un journal intime, auquel elle commence rapidement à tout confier, ses joies, ses peines, ses colères, ses amitiés... Son journal, Kitty, devient sa seule véritable amie. Le père

s'affaire depuis une année à des déménagements de meubles et de cartons, de façon secrète, vers un endroit secret. Le jour où la sœur aînée d'Anne, Margot, est convoquée à une entrevue avec les SS, le père décide de déménager plus tôt que prévu avec sa famille. Une nuit, ils quittent la maison familiale avec le minimum de choses pour se réfugier dans une cachette que le père aménageait en prévision de ce jour. Cet endroit, c'est l'Annexe, un bâtiment connexe à son bureau de travail qui est séparé par une bibliothèque pivotante. Leur cache bien aménagée et confortable abrite, outre le père, la mère, Margot et Anne, une autre famille amie, le père, la mère et le fils et, plus tard, un ami dentiste.

Tout un système est établi pour pouvoir y vivre convenablement. Des amis, des collègues de travail et leur conjoints sont dans le secret et chargés de les approvisionner et de les informer des nouvelles de l'extérieur. Chaque famille a deux pièces pour son intimité et des lieux communs sont aménagés pour tous. Des règlements stricts de sécurité sont établis et doivent être respectés pour assurer leur clandestinité. Chacun a son horaire quotidien, ses tâches à accomplir, ses responsabilités, ses moments pour se doucher, pour rapprocher sa vie d'un quotidien habituel.

Dans son journal, Anne raconte la vie quotidienne à l'Annexe, elle décrit ce qu'elle fait, ce que les autres font, comment sont les autres, leurs repas, les anecdotes amusantes, les conflits qui s'amplifient, les événements politiques, ses relations avec ses parents, sa sœur et les Van Daan, les cours qu'elle suit, ses apprentissages des langues, ses pensées, ses joies, ses peines, ses incompréhensions, ses goûts, ses opinions, ses peurs lorsqu'il y a des bombes, des bruits dans l'immeuble, son désir de liberté et d'indépendance, ses envies de sortir à l'extérieur, les changements qu'elle voit en elle, Dieu, ses ambitions...

Elle écrit beaucoup sur les relations avec les autres membres de l'Annexe. Elle éprouve une admiration et une affection sans borne pour son père, aime peu sa mère et sa sœur. Sa relation change toutefois avec sa sœur pendant ces deux années. Elle analyse beaucoup les comportements et les personnalités des autres, ne s'entend pas particulièrement bien avec les Van Daan. Peter, leur fils de 16 ans, qu'elle considère au début comme timide et peu intéressant, devient son grand complice, sa conquête amoureuse. La confiance grandit et il devient la personne avec qui elle peut parler, à qui elle peut se confier, donner et recevoir de l'affection... Anne s'interroge beaucoup sur elle-même, apprend à se connaître; sa personnalité, ses préoccupations, ses réflexions et ses questionnements ont changé tout au long du livre, sont passés du stade de l'enfance à celui de l'adolescence.

Elle fait la connaissance d'elle-même, essaie de se comprendre, d'être meilleure, fait l'apprentissage des relations avec les autres, de nouvelles connaissances par des cours et des lectures, l'apprentissage de la société et de la vie en général. Anne est dotée d'une personnalité généreuse, joviale, énergique, curieuse, ambitieuse et optimiste. Elle brille par sa bonne humeur et demeure positive. Sa quête d'autonomie et d'indépendance grandit et elle souffre beaucoup de l'espace réduit dans lequel elle doit vivre et de la peur d'être découverte. Elle a beaucoup d'ambition et souhaite devenir écrivaine ou journaliste à la fin de la guerre, elle veut avoir une carrière et ne pas se contenter, comme sa mère, d'être femme au foyer.

Elle découvre également l'amour et la sexualité sur toile de fond de guerre et de discrimination extrême envers les Juifs. Elle trouve sa situation difficile, pleure et se comprend mal, mais se

considère chanceuse comparativement à d'autres personnes juives. Les événements historiques se succèdent et sont suivis de près par les gens vivant à l'Annexe. Les temps deviennent plus difficiles, le ravitaillement moins facile, des vols surviennent à l'Annexe, les relations deviennent plus conflictuelles, la peur d'être découverts est plus grande mais l'espoir d'un débarquement anglais et le début de ce dernier animent toujours l'espoir dans l'esprit de tous. La dernière chronique d'Anne est écrite le 1<sup>er</sup> août 1944, après plus de deux ans de vie à l'Annexe. Quelques jours plus tard, des policiers arrivent et emportent les huit clandestins juifs. Ils sont tous déportés à bord du dernier train vers des camps de concentration. Tous meurent, dans les chambres à gaz, de maladies ou de faim, sauf le père d'Anne. Une amie complice de la famille a réussi à récupérer les écrits d'Anne qu'elle a confiés à son père après la guerre. Ce dernier, touché par ces écrits et sous la pression d'amis qui eux aussi ont été touchés, tente de publier les écrits de sa fille.

\*\*\*\*\*

**KOSINSKI, Jerzy, *L'Oiseau bariolé*. Paris, Flammarion, 1966**

*The Painted Bird* a été écrit à l'origine en anglais, puis fut édité en 1965. La publication de ce roman historico-autobiographique a connu à la fois un succès mondial et un tollé de reproches et de condamnations. L'ouvrage a été interdit dans le pays d'origine de l'auteur (qui n'est jamais nommé mais on sait que c'est un pays de l'Europe de l'Est) et une campagne de diffamation a été lancée contre l'auteur. Celui-ci a été l'objet de menaces par des immigrants de son pays d'origine, il vivait alors aux États-Unis depuis des années. *L'oiseau bariolé* a été choisi comme titre à partir d'une coutume paysanne dont il avait été témoin au cours de son enfance : « L'une des distractions préférées des villageois était de prendre des oiseaux au piège, de peindre leurs plumes, puis de les relâcher pour qu'ils aillent rejoindre leurs congénères. Comme ces créatures aux couleurs vives cherchaient la protection de leurs compagnons, les autres oiseaux, voyant en eux des étrangers menaçants, attaquaient et mettaient en pièces ces parias jusqu'à ce que mort s'ensuive » (p. XVI).

L'histoire se déroule lors de la Deuxième Guerre mondiale, dans un pays de l'Europe de l'Est sous domination allemande. C'est l'histoire d'un petit garçon de 6 ans qui est envoyé vivre à la campagne chez une vieille dame, par l'entremise d'un inconnu. Le père de ce petit garçon est impliqué dans une association anti-nazie; il doit se cacher et craint pour la sécurité de son fils. La région dans laquelle son fils est déplacé est peuplée de gens au teint clair, aux yeux clairs et aux cheveux clairs. Le petit garçon a le teint foncé, des yeux foncés et des cheveux foncés. La dame chez qui l'enfant est confié meurt peu après son arrivée, et l'enfant est contraint de se cacher dans la forêt. Il commence alors une vie dans laquelle il erre, de villages en villages.

Ce livre raconte l'histoire de ce petit garçon qui vit de villages en villages, qui est souvent hébergé et nourri, qui n'est jamais très bien traité, qui est souvent rejeté, pourchassé, battu par les habitants de tous les villages. On le croit Juif ou bohémien... Dans cette région paysanne reculée, isolée, où la religion est maîtresse et les croyances ésotériques du mal très présentes, ce sont tous les paysans qui sont punis si un Allemand trouve un bohémien ou Juif caché. Chaque chapitre raconte une chronique violente et cruelle de la vie du petit garçon. Chaque chronique se situe dans un village différent et est caractérisée par une violence inouïe envers l'enfant mais aussi parfois entre les habitants. La vie est dépeinte dans un contexte de chaos, de décadence où la morale et



l'éthique n'existent pas. Le jeune garçon ostracisé de presque tous est souvent témoin de la barbarie des uns envers les autres. Un incident dans une église lui fait même perdre la voix, il reste muet.

Quelques personnes vraiment positives marqueront son parcours; Olga qui lui apprend les plantes et leurs vertus, un vicaire qui lui fait connaître la religion et la prière, deux soldats de l'Armée rouge qui le prennent en affection, lui apprennent à lire, à écrire, lui racontent l'histoire de la Russie, le communisme. Les soldats le ramènent, peu avant la fin de la guerre, dans une grande ville où il est accueilli dans un orphelinat. Ce centre prend en charge tous les enfants orphelins, abandonnés, que la guerre a engendrés. Il s'y fait un ami, le Silencieux, un garçon qui refuse de parler. Dans l'orphelinat, c'est aussi le chaos, la violence, la brutalité entre les enfants. On y voit les conséquences sur la santé physique et psychologique de ces enfants ravagés par des années de guerre. Le jeune garçon de 12 ans finit par retrouver ses parents qu'il ne reconnaît pas; il ne sait s'il veut retourner avec eux et jongle avec l'idée de plutôt attendre ses compagnons de l'armée qui ont promis de venir le chercher à la fin de la guerre. Il craint de perdre cette liberté avec laquelle il vit depuis plusieurs années. Il s'habitue difficilement à la vie familiale, au petit garçon que ses parents ont adopté. Il s'adapte difficilement à la vie en famille.

Ses parents l'envoient dans un camp d'hiver pour favoriser sa croissance. Un accident survient, il se retrouve à l'hôpital. Le téléphone sonne, le garçon veut parler à cette personne qui l'appelle et qui doit sûrement lui vouloir du bien. Il retrouve sa voix...

\*\*\*\*\*

**KAFKA, Franz, *Amerika*, Schocken Books Inc., New York City, É.-U., 1927, 1946, réédité en 1954, 1974, par Schocken Books Inc.**

**Version française utilisée: Kafka, *L'Amérique*, Éditions Gallimard pour la traduction française, 1946**

Le roman est inachevé, en fait deux chapitres sont incomplets, le dernier n'étant pas en continuité avec les précédents. De plus, trois extraits de textes écrits par l'auteur mais non publiés sont ajoutés à la fin du roman. Ils n'ont pas nécessairement de cohérence avec la continuité de l'histoire. La publication de ces extraits a été faite par l'ami de Kafka, Max Brod.

*Personnages principaux du roman.* Karl (jeune homme candide, épris de justice), le chauffeur, Jacob l'oncle de Karl, Delamarche et Robinson, méchants camarades de route, la cuisinière en chef, Thérèse, Brunelda.

*L'Amérique*, de Kafka, raconte l'histoire de Karl Rossman, jeune Pragois de 16 ans, qui est chassé de la maison par sa famille. Ses parents l'envoient, seul, sur un bateau en direction de l'Amérique parce qu'il s'est laissé séduire par une domestique qui en est maintenant enceinte. L'histoire semble se dérouler au début du siècle, bien que l'auteur ne mentionne aucun indicatif temporel précis. Le jeune Karl s'embarque donc seul sur un navire se dirigeant vers New York. Il est plutôt nerveux, anxieux, craint de se faire voler ses bagages et se méfie des autres passagers.

Il se fait un ami, le chauffeur, qui lui inspire confiance et établit un climat de sécurité. Une fois le bateau accosté, Karl fait irruption à un souper rassemblant des personnalités influentes à bord du bateau. Il prend la défense de son ami, victime d'injustice. Les autres personnes décident d'improviser une sorte de procès pour juger de son innocence. Au cours de ce souper, Karl retrouve par hasard son oncle Jacob qui le reconnaît et qui est grandement heureux de retrouver son unique neveu. À partir de cette rencontre, la vie de Karl prend un tout autre cours.

Son oncle, homme américain très influent, le prend sous son aile, l'héberge, lui offre des cours d'anglais et d'équitation. Il lui promet une brillante carrière dans le domaine des affaires. Après quelques mois, Karl reçoit une invitation à la maison de campagne d'un ami de son oncle. Son oncle n'en semble pas enchanté. Karl, emporté par la joie de la possibilité de passer un peu de temps à la campagne, accepte malgré le fait qu'il manque une leçon d'anglais et d'équitation. La soirée à la campagne s'avère ennuyeuse, désagréable et Karl veut revenir chez son oncle, se rendant compte qu'il l'avait sûrement choqué. Il reçoit toutefois une lettre d'un autre ami de son oncle qui lui explique qu'il est chassé à tout jamais de la maison de son oncle parce qu'il a été désobéissant. Karl quitte la maison de campagne et part à la recherche d'un endroit où vivre et d'un emploi pour gagner sa vie.

Il marche une partie de la nuit et finit par louer une chambre dans un petit motel. Il fait la rencontre de Delamarche et Robinson, un Français et un Irlandais. Ils sont mécaniciens de profession et cherchent du travail. Ils deviennent ses compagnons de route. Ces derniers ont tôt fait de montrer leur nature méchante et cruelle. Ils volent de l'argent à Karl, l'exploitent et le traitent incorrectement.

Karl réussit à les quitter et trouve un emploi grâce à la cuisinière en chef d'un grand hôtel, qui se prend d'affection pour lui. Il occupe la fonction de garçon d'ascenseur. La cuisinière, parlant elle aussi l'allemand, prend soin de Karl. Elle lui présente Thérèse, une jeune sténographe avec qui il se lie d'amitié. Karl travaille beaucoup, son emploi est exténuant mais il est heureux de l'avoir et est ambitieux quant à son avenir. Un matin, il reçoit la visite de Robinson, ivre, qui vient lui quémander de l'argent alors que Karl est en poste. C'est le début d'une série d'ennuis pour le jeune Karl. Robinson est victime d'un malaise, se retrouve étendu sur le plancher; Karl, qui ne veut pas d'ennuis, appelle un remplaçant le temps d'aller porter Robinson sur son lit. Cette absence est remarquée par le gérant qui oblige Karl à venir à son bureau. Karl est alors accusé, il se défend. Le gérant et le portier en chef en profitent pour régler des comptes et veulent mettre Karl à la porte. Ils décident de lui faire subir une sorte de procès informel auquel la cuisinière et Thérèse sont invitées. Les deux hommes lui posent des questions et Karl peut se défendre. Toutefois les deux hommes déforment les propos de Karl pour finalement l'accuser de crimes qu'il n'a pas commis et le congédier sur-le-champ. La cuisinière, qui croit tout de même en l'innocence de Karl, lui donne une adresse où ce dernier ira l'attendre; elle lui promet son aide et son soutien.

Karl réussit à quitter l'hôtel alors qu'il était coincé par le portier en chef et tombe sur Robinson qui se dirige en taxi à l'hôpital. Sous les supplications de ce dernier et pour échapper au portier en chef, il se joint à lui. Les deux hommes se font déposer chez Delamarche. Karl souhaite absolument les quitter mais les deux hommes le lui interdisent. La querelle éclate et un policier est alerté qui intervient, interroge Karl qui a peur qu'on le ramène à l'hôtel qu'il a fui. Il tente de semer le policier et se fait prendre en chasse par lui mais est sauvé par Delamarche qui l'amène dans son appartement. Il se retrouve alors prisonnier de ses compagnons qui l'enferment dans l'appartement

dans le but d'en faire, comme Robinson, le domestique de Brunelda, la fiancée capricieuse de Delamarche. Il tente de s'enfuir mais échoue. Ce chapitre est inachevé.

Le dernier chapitre s'ouvre sur un Karl qui décide de tenter sa chance en répondant à l'appel d'une affiche du Grand Théâtre d'Oklahoma. Il se rend au lieu de l'embauche, rencontre une amie et s'informe auprès des organisateurs. La devise du théâtre est d'engager tout le monde et de les placer dans un domaine qui leur convient selon leur expérience. Après avoir consulté plusieurs personnes, il finit par obtenir un poste comme acteur. À la suite d'une rencontre avec un haut placé au cours de laquelle on lui demande quel serait son emploi idéal, il obtient la promesse d'un poste à la machinerie. Il est comblé car son rêve était de devenir ingénieur. Lors de ces entrevues, il rencontre un ami qui travaillait avec lui à l'hôtel et tous les deux partent avec le groupe par le train qui les mène à la ville de leur prochaine représentation.



## *Le racisme expliqué à ma fille*

Tahar Ben Jelloun. 2004 (2e édition). Paris : Éditions du Seuil.

Catherine Montgomery, chercheure, Centre de recherche et de formation, CSSS de la Montagne; professeure associée, département de sociologie, Université McGill.

*«Un enfant est curieux. Il pose beaucoup de questions et il attend des réponses précises et convaincantes. On ne triche pas avec les questions d'un enfant [...]. Les enfants sont mieux placés que quiconque pour comprendre qu'on ne naît pas raciste mais qu'on le devient. Parfois. Ce livre [...] s'adresse aux enfants qui n'ont pas encore de préjugés et veulent comprendre.» (postface du livre)*

Dans la foulée des débats actuels sur les accommodements raisonnables, les questions touchant le pluralisme de nos sociétés contemporaines et la montée des intolérances sont devenues monnaie courante. Sujets déjà fort complexes pour les adultes, ils le sont encore plus pour nos enfants qui y sont exposés par le biais des médias, des conversations d'adultes et des boutades dans les cours d'école. *Le racisme expliqué à ma fille*, de Tahar Ben Jelloun (2004; 2<sup>ième</sup> édition), est un excellent outil pédagogique pour aider les enfants à mieux comprendre le fondement des débats sur le pluralisme, l'historique des clivages entre communautés et les conséquences de la montée de l'intolérance pour l'avenir de nos sociétés. Destiné en priorité aux jeunes entre huit et quatorze ans, le livre est écrit dans un langage accessible et pertinent pour les jeunes. Il prend la forme d'une conversation entre l'auteur et sa fille, âgée de 10 ans au moment de la parution de la première édition du livre en 1998, et débute par une question que seuls les enfants savent formuler de façon si simple et directe : «Dis, papa, c'est quoi le racisme?». S'ensuit un dialogue ouvert et franc entre père et fille qui gravite autour de mots clés qui imprègnent le langage courant: le racisme, l'étranger, la xénophobie, les préjugés, la discrimination, les ghettos, les différences socioculturelles, le rejet, l'antisémitisme, le génocide, l'esclavage et l'apartheid. Le poids des mots, et leur signification, sont illustrés à partir d'événements concrets qui ont marqué l'histoire du 20<sup>ième</sup> siècle, notamment la persécution et les actes de violence envers certains peuples minoritaires (arméniens, juifs, bosniaques, musulmans, tutsis, noirs américains). Le dialogue est ponctué de définitions claires et d'explications sensées qui tiennent compte à la fois du contexte historique des situations présentées et de leur complexité.

Dans l'édition 2004 du livre, le texte original est suivi d'un essai intitulé *La montée des haines* qui s'amorce sur le constat suivant : «Sept ans après le dialogue avec Mérième, âgée à l'époque de dix ans, nous avons constaté, tous deux, que non seulement le racisme n'a pas reculé mais qu'il s'est

banalisé et dans certains cas aggravé. Nous avons essayé de comprendre ses nouvelles manifestations : la montée de l'antisémitisme et de l'islamophobie dans les collèges et les lycées» (p. 105). Empruntant le même style conversationnel que le premier texte, cet essai explore l'ancrage du racisme dans les sociétés occidentales au tournant du 21<sup>ième</sup> siècle, alimenté notamment par les événements du 11/11/2001 et plusieurs actes de violence en Europe et dans les Amériques. L'essai aborde, entre autres, les phénomènes de racisme envers les jeunes immigrants, l'intégrisme, l'islamophobie et le débat entourant le port du voile.

Bref, enfants et adultes trouveront dans ce livre un excellent outil pour soutenir le dialogue familial autour de sujets très complexes comme le racisme, le pluralisme et la diversité.

## Résumés

### ***Determining Refugee Status: the Case of Young Refugees Separated from their Families***

Catherine Montgomery  
Pernilla Pålsson

Les enfants séparés (mineurs non accompagnés) sont de jeunes réfugiés qui ont été séparés de leur famille et qui vivent en exil. En tant que demandeurs d'asile, leurs trajectoires les conduisent nécessairement à travers les voies de l'immigration. En tant que mineurs, ils sont pris en charge par les organismes de protection de l'enfance. Toutefois, les rôles respectifs de l'immigration et de protection de l'enfance sont souvent flous, voire contradictoires. Cet article étudie la tension entre la logique de l'immigration et celle de la protection de l'enfance dans le contexte canadien et, plus spécifiquement, la façon dont elle compromet le processus de détermination du statut de réfugié des enfants séparés. L'article a été rédigé à partir d'un projet pancanadien sur le processus de détermination du statut de réfugié.

**Mots clefs** : enfants séparés, mineurs non accompagnés, détermination de statut de réfugié, demandeurs d'asile, statuts migratoires

*Separated youth (unaccompanied minors) are young refugees who have been separated from their families and live in exile. As refugee claimants, their trajectories necessarily lead them through immigration channels. As minors, they are in the care of child protection agencies. However, the respective roles of immigration and child protection agencies are often unclear, even contradictory. The paper examines the tension between immigration and child protection logics in the Canadian context and, more specifically, the way in which it compromises the passage of separated youth in the refugee determination process. The material is drawn from a pan-Canadian project on the refugee determination process.*

**Key words**: separated youth, unaccompanied minors, refugee determination process, refugee claimants, migratory status

---

**Les jeunes migrants seuls d'origine congolaise : le rôle d'intermédiaire de la communauté**

Marie-Noëlle Fortin

Cet article se penche sur le phénomène de ces jeunes migrants d'âge mineur qui viennent demander refuge au Canada. Plus spécifiquement, il tente de comprendre le rôle d'intermédiaire que joue la communauté congolaise dans le processus de demande de statut de réfugié des jeunes migrants appartenant à ce groupe ethnique.

Cet article tente ainsi de montrer que la communauté congolaise joue un rôle central à la fois dans l'accueil, le soutien, les relations sociales et la vie spirituelle des jeunes qui arrivent au pays sans leurs parents, mais qu'elle sert également d'intermédiaire concret et symbolique entre la culture d'origine et la culture d'accueil, et, dans une certaine mesure, entre le concept abstrait de droits humains et sa concrétisation dans le processus de demande de statut.

**Mots-clefs :** jeunes réfugiés, communauté congolaise, intermédiaire, droits humains

*This article focuses on the phenomenon of minor immigrants who seek refuge in Canada. More specifically, it attempts to shed light on the Congolese community's role as intermediary in the process of application for refugee status by young immigrants belonging to this ethnic group.*

*Thus, the article aims to show that the Congolese community plays a pivotal role encompassing the reception, support, social integration and spiritual life of the youth who arrive in the country without their parents, and that it further serves as both a real and symbolic link between the culture of origin and the host culture and, to a certain extent, between the abstract concept of human rights and the latter's practical achievement in the refugee status application process.*

**Key words:** young refugees, Congolese community, mediator, human rights

---

**Investir le français langue seconde en situation de traumatisme, de précarité et de bilinguisme soustractif : pertinence des approches plurielles des langues dans l'enseignement aux mineurs étrangers séparés**

Éva Lemaire

Cet article interroge le rapport des mineurs étrangers séparés à l'apprentissage du français langue seconde. Dans le contexte français, dans un pays de tradition monolingue, se pose notamment la question du maintien des langues d'origine alors même que l'intégration linguistique apparaît comme un critère important pour la régularisation administrative de ces jeunes immigrants. Les approches plurielles des langues sont ici présentées comme l'une des pistes possibles d'enseignement, dans une optique de prise en compte de la situation d'apprentissage.

**Mots-clefs :** approches plurielles, contexte, rapport à l'apprentissage

*This article examines how separated foreign minors experience the learning of French as a second language. In a francophone setting, and in a country with a monolingual tradition, the preservation*



*of mother tongues is a pertinent issue, even as linguistic integration is seen as a pivotal criterion in the administrative regularization of these young immigrants. The article presents pluralistic approaches to languages as one possible orientation for teaching, from a perspective which takes into consideration the circumstances of learning.*

**Key words:** pluralistic approaches, context, learning practices

---

### **Du théâtre forum à l'intervention scolaire: un projet-pilote pour contrer la discrimination**

Amélie Calixte

L'immigration a contribué à faire des métropoles de notre pays des espaces hauts en couleurs et en diversité culturelle. Cela s'avère d'autant plus palpable depuis les dernières quarante années, avec la montée sans précédent d'une immigration des pays du sud. Cette nouvelle immigration et les conditions de vie de certaines populations en son sein ont favorisé l'éclosion de débats et de questionnements particuliers, notamment quant aux identités, aux accommodements raisonnables, à l'intégration et aux inégalités sociales. La diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse nous amène effectivement à réfléchir aux meilleures pistes d'action pour améliorer l'entente entre les différentes communautés, et certains groupes se mobilisent en ce sens pour participer au dialogue.

Parce que toutes les sphères publiques son imprégnées par le pluralisme, l'organisme communautaire Solidarité Femmes Africaines (SFA) s'est intéressé à leur adaptation. En partenariat avec le CSSS de la Montagne, ils ont décidé de prendre des mesures pour favoriser le rapprochement culturel, et ce, dès le plus jeune âge. Le milieu scolaire a été choisi pour sa pertinence en termes de lieu d'initiation à la société québécoise et, du moins en métropole, en tant que lieu de rencontre interculturelle. Après avoir procédé à une revue de littérature sur l'immigration contemporaine et ses conséquences, et après avoir conçu un guide d'animation pour une formation en interculturel, l'équipe a ensuite réalisé, de pair avec des élèves de niveau secondaire d'établissements scolaires de Montréal, des ateliers pilotes dans lesquels ils ont exploré les avenues à approfondir pour encourager un dialogue interculturel souhaitable et durable.

**Mots-clefs :** Communication interculturelle, immigration, milieu scolaire, discrimination, racisme

*It is a fact that immigration and other transnational realities of our modern world have given rise to a host of social, demographic and economic issues. One consequence of this is that our country's cities have become tinged with pluralism, a situation that has become increasingly evident over the past forty years. While European immigration has abated considerably, the flow of immigrants from the south has increased significantly. This new wave of immigration, together with the living conditions of certain immigrant populations comprising it, has engendered debates and questionings regarding identity, reasonable accommodations, integration and social disparities. The ethnocultural, linguistic and religious diversity that surrounds us leaves us seeking the best ways to create an understanding between communities. Under such circumstances, some groups choose to mobilize themselves in order to participate in the dialogue.*

*Because all public spheres are touched by pluralism, the community organization Solidarité femmes africaines (SFA) has, in partnership with the CSSS de la Montagne, expressed interest in how they are adapting to it. The school environment was chosen because of its relevance as a place of initiation into the Quebecois model and, at least in large urban centres, as a site of intercultural interaction. After reviewing the literature on contemporary immigration and its effects and creating a guide on group facilitation for intercultural training, the SFA team held pilot workshops for Montreal high school students on the topic of intercultural communication.*

**Key words:** Intercultural communication, immigration, school, discrimination, racism



**Centre de santé et de services sociaux  
de la Montagne**



Centre affilié universitaire

**CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION**  
1801, boul. de Maisonneuve Ouest  
6<sup>e</sup> étage  
Montréal, Québec  
H3H 1J9

Tél. : 514 934-0505, poste 7609  
[crf\\_clsccdn@ssss.gouv.qc.ca](mailto:crf_clsccdn@ssss.gouv.qc.ca)